



HERAUSRAGENDE MASTERARBEITEN AM DISC

FACHBEREICH	➤ Sozialwissenschaften
STUDIENGANG	➤ Sozialwissenschaften: Organisation und Kommunikation
MASTERARBEIT	➤

Einleitung von Veränderungsprozessen im Hochschulbereich-
Handlungskonzept zur Gestaltung der Organisationskultur

AUTOR ➤
Annette Reder

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	III
1. Einleitung	1
1.1 Zielsetzung und Forschungshypothese	1
1.2 Aufbau der Arbeit	2
2. Theoretische Grundlagen zu Hochschulen, Organisationsleitung und Kommunikationsprozessen	3
2.1 Aufträge und Handlungsfelder von Hochschulen	3
2.2 Strukturen und Rahmenbedingungen an Hochschulen	4
2.3 Organisationstheoretische Ansätze für Hochschulen	9
2.3.1 Hochschulen als Organisationen	9
2.3.2 Hochschulen als Akteure	11
2.3.2.1 Soziologischen Neo-Institutionalismus	11
2.3.2.2 Handlungstheorien korporativer Akteure	12
2.3.2.3 Theorie sozialer Systeme	13
2.3.2.4 Foucoult's-Tradition: Governmentality Studies	14
2.3.3 Hochschulen als besondere Organisationen	15
2.3.3.1 Garbage Can Model	15
2.3.3.2 Loosely Coupled Systems	15
2.3.3.3 Professional Bureaucracy	16
2.3.3.4 Are universities specific organisations?- Defensive Capacity	17
2.3.4 Hochschulen als Entrepreneurial Universities	17
2.3.5 Zwischenfazit I	18
2.4 Leitung von Organisationen	19
2.4.1 Organisationskultur	21
2.4.2 Führung	24
2.4.3 Leitbilder	28
2.4.4 Entscheidende Faktoren für Veränderungsprozesse	32
2.4.5 Zwischenfazit II	35
2.5 Kommunikationsprozesse begleiten	36
2.5.1 Abgrenzung von Beratung, Coaching und Mentoring	37

2.5.1.1 Experten- und Prozessberatung.....	37
2.5.1.2 Coaching.....	38
2.5.1.3 Mentoring.....	40
2.5.2 Beratung, Coaching und Mentoring im Hochschulbereich	42
2.5.3 Aktueller Stand der Forschung für BCM.....	45
2.5.4 Zwischenfazit III	47
3. Applikation der Theorien	48
3.1 Diagnose vorbereiten	51
3.2 Change Team	53
3.3 Botschaften und Kommunikationsplan	54
3.4 Workshop-Planung.....	56
3.4.1 Auftakt-Workshop und Kaskaden-Workshops	56
3.4.2 Workshop Change Story	64
4. Zusammenfassung und Ausblick.....	67
Literatur- und Rechtsquellenverzeichnis	70
Eidesstattliche Erklärung	V
Anhang	VI

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Hochschulorganisation in Rheinland-Pfalz (Eigene Darstellung)	5
Abbildung 2 Elemente der Hochschulreform (In Anlehnung an Meier, 2009, S. 133)	8
Abbildung 3 Überblick LOS- Aktivitäten der Führungskräfte (In Anlehnung an Nerdinger, 2003, S. 42ff.)	26
Abbildung 4 Funktionen von Leitbildern (In Anlehnung an Klaußner, 2016, S. 13)	29
Abbildung 5 Verlauf der Leitbildentwicklung (Eigene Darstellung).....	30
Abbildung 6 Unterstützende Faktoren zur Gestaltung der Organisationskultur (In Anlehnung nach Neubauer, 2003, S. 144-S. 148)	33
Abbildung 7 Begriffsdefinition Coaching (In Anlehnung Fahr, 2017, S. 3-4)	38
Abbildung 8 Phasen im Coaching als Prozessberatung (In Anlehnung Loebbert, 2017, S. 41f.).....	39
Abbildung 9 Merkmale zur Definition von Mentoring (In Anlehnung Pflaum, 2017, S. 51).....	41
Abbildung 10 4-Phasen-Modell des Kulturwandels (In Anlehnung an Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 27)	48
Abbildung 11 Indikatoren Organisationsebene (In Anlehnung an Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 8)	52
Abbildung 12 Akzeptanz- und Vertrauensbotschaften (Eigene Darstellung).....	55
Abbildung 13 Kommunikationsplan 1. Jahr (Eigene Darstellung)	55
Abbildung 14 Mögliche Stakeholder der Hochschule (Eigene Darstellung)	57
Abbildung 15 Mögliche Stakeholder eines Fachbereichs (Eigene Darstellung)	58
Abbildung 16 Stakeholdertypologien (Darstellung nach Mitchell/ Agle/Wood, 1997, S. 874)	59
Abbildung 17 Themenfelder identifizieren (Eigene Darstellung)	60
Abbildung 18 Beispiel für IST-SOLL-Paar der Veränderung (In Anlehnung an Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 77)	61
Abbildung 19 Vorstellung Akko-Modell (In Anlehnung an Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 30)	62
Abbildung 20 Akko-Modell Beispiel Führungsverhalten (Eigene Darstellung).....	63
Abbildung 21 Aufbau einer Change Story (In Anlehnung an Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 100)	65
Abbildung 22 Elemente von Storytelling Ansätzen (Ettl-Huber, 2014, S. 16).....	66

1. Einleitung

Veränderungsprozesse sind allgegenwärtig und stellen den Einzelnen und die Gemeinschaft vor die Herausforderung neue und ungewohnte Situationen bzw. Aufgaben zu bewältigen. Diese Veränderungsprozesse geschehen auch im Bereich der Hochschulen. Durch New Public Management (NPM) und Governance Elemente sind in den letzten Jahren weitreichende Veränderungen angestoßen worden, die die klassische Aufbaustruktur mit Verwaltung, Lehre und Forschung verändert haben. Durch die Third Sphere Professionals¹ sind neue Akzente für die Betreuung und Unterstützung von Studierenden, wissenschaftlich/nichtwissenschaftlichem Personal und Professoren gesetzt worden. Der Forschungs- und Bildungssektor wird mehr denn je auf Effektivität und Effizienz hin betrachtet. Hochschulleitungen stellen sich mit dem Profil der Hochschulen dem steigenden Wettbewerb, um die besten Studierenden und um die Zuteilung von Fördermitteln, so dass sie in den Bereichen der Lehre und der Forschung zukunftsfähig bleiben. Der Umgang mit Diversität, Gleichstellung und Personalentwicklung wird zunehmend als Voraussetzungen von Hochschulerfolg gesehen, der sich in einer neuen Führungshaltung finden lässt (vgl. HRK, 2016, S. 11). Führungshaltung und Organisationskultur prägen einander und zeigen sich in den hochschuleigenen Werten.

1.1 Zielsetzung und Forschungshypothese

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird ein Handlungskonzept als Orientierungs- und Anwendungshilfe entwickelt, um erste Schritte zu planen, wenn das Thema Organisationskultur im Hochschulbereich zu gestalten ist. Dies wird als Prozess der Organisationsentwicklung gesehen, der die Möglichkeit bietet auf die verändernden Umweltbedingungen flexibler und schneller zu reagieren (vgl. Steiger, 2004, S. 287f.). Um die Organisationskultur zu verändern, sind Elemente wie Leitbildentwicklung ein Teil zur Bildung einer Corporate Identity und steht am Anfang des Prozesses. Es stellt sich die Frage, wie die formulierten Visionen und Missionen in den abgeleiteten Soll-Bildern auch in den Alltagsroutinen realisiert werden können. Ausgehend von der Forschungshypothese: Beratung, Coaching und Mentoring sind geeignete Kommunikationsinstrumente für Führungskräfte und Mitarbeitende, wenn Veränderungsprozesse im Hoch-

¹ Weitere Bezeichnungen: „Neue Hochschulprofessionen“ (Schneijderberg et al., 2013); „Third Space Professionals“ (Whitchurch, 2008)

schulbereich zu gestalten sind, werden Möglichkeiten und Grenzen dieser Instrumente aufgezeigt. Es wird dabei auch betrachtet, wann der Einsatz von externen Beratungsunternehmen oder internen Stabsstellen zur Begleitung in der Entwicklungs- und Umsetzungsphase sinnvoll sind. Der Begriff Kommunikationsinstrumente bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Beratung, Coaching und Mentoring (**BCM**) als Gestaltungsansätze bzw. als Mittel zur Unterstützung der Kommunikationsprozesse dienen. Sie werden als Elemente der organisationsinternen Kommunikation (Internal Relations) betrachtet (vgl. Grupe, 2011, S. 205f.). Als Kommunikationsinstrumente unterstützen sie den Transport von Botschaften und Inhalten des Veränderungsprozesses.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Masterarbeit gliedert sich in drei Theoriebereiche mit jeweils einem Zwischenfazit und einen anwendungsorientierten Konzeptteil mit anschließender Zusammenfassung und Ausblick.

Im ersten theoretischen Abschnitt wird der rechtliche Rahmen für Hochschulen betrachtet. Es werden Elemente der Hochschulreform benannt und ihre Wirkungsbereiche vorgestellt. Anschließend werden in organisationstheoretischen Betrachtungen erläutert, inwiefern Hochschulen als Organisationen, Akteure und besondere Systeme betrachtet werden können. Im zweiten theoretischen Bereich werden die Anforderungen an die Leitung von Organisationen vorgestellt und aufgezeigt, wie sich Organisationskultur und Führung gegenseitig beeinflussen. Es werden die Funktionen und die Gestaltungsmöglichkeiten von Leitbildern vorgestellt. Die Gestaltungsfaktoren für Veränderungsprozesse werden anhand der Bereiche Führungskräfte, Bewertung von Veränderungsprogrammen und Empfehlungen für den Hochschulbereich hergeleitet. Im dritten theoretischen Teil werden die Begriffe Beratung, Coaching und Mentoring differenziert und ihre Anwendbarkeit im Hochschulbereich sowie aktuelle Forschungsergebnisse betrachtet.

Die Applikation der Theorien bündelt die Erkenntnisse aus den vorherigen Abschnitten im Entwurf eines Handlungskonzeptes, welches auch die Instrumente Beratung, Coaching und Mentoring mit ihren Möglichkeiten zur Unterstützung der Personalführung und Organisationsentwicklung einbindet.

Im Abschnitt Zusammenfassung und Ausblick werden die Ergebnisse gebündelt und im Hinblick auf die Forschungshypothese bewertet sowie ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungen gegeben.

2. Theoretische Grundlagen zu Hochschulen, Organisationsleitung und Kommunikationsprozessen

In jedem Abschnitt der theoretischen Grundlagen werden zunächst allgemeingültige Ausführungen erläutert und diese dann für die bereits erfolgten bzw. für die noch anstehenden Veränderungen im Hochschulbereich betrachtet.

2.1 Aufträge und Handlungsfelder von Hochschulen

Aus juristischer Sicht sind öffentliche Hochschulen Körperschaften des öffentlichen Rechts und somit staatliche Einrichtungen, die sich selbst verwalten (§ 58 Abs. 1 HRG). Der gesetzliche Rahmen wird durch die Gesetze des Bundes (Hochschulrahmengesetz und Gesetz zur Änderung dienst- und arbeitsrechtlicher Vorschriften im Hochschulbereich) und der Länder in der jeweiligen Fassung gegeben. Die Aufsicht obliegt den entsprechenden Ministerien der Länder, die auch die Verwaltungsvorschriften und Bewirtschaftungsbestimmungen veröffentlichen.

Zentrale Aufträge sind nach dem Gesetz die Pflege und Entwicklung der Wissenschaften sowie auch der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung (§ 2 Abs. 1 HRG). Dies soll der Vorbereitung dienen, um eine berufliche Tätigkeit aufnehmen zu können, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden bzw. die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordert. Die Förderung der Studierenden wie auch des Hochschulpersonals in verschiedenster Weise ist hierbei inbegriffen. Zudem ergeben sich nach dem Senat der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2016) noch weitere Handlungsfelder, in denen sich die Hochschulen engagieren:

- Innovationstransfer und Entwicklung von Technologien für Wirtschaft und Gesellschaft
- Förderung der beruflichen Entwicklung im Rahmen des lebenslangen Lernens
- Gesamtgesellschaftlicher Diskurs und Engagement
- Regionale Verortung
- Pflege des kulturellen Erbes
- Förderung und Integrationen von Diversität/Inklusion
- Internationaler Austausch
- Einbindung in den europäischen Hochschul- und Forschungsraum

Die Aufgaben der Hochschule insbesondere in Forschung und Lehre werden von den

Fachbereichen/Fakultäten umgesetzt, wohin gegen die strukturellen, finanziellen und personellen Bedingungen vorwiegend von der Hochschulleitung geprägt sind (vgl. HRK, 2016). Die Entwicklung der Hochschule mit ihren kollektiven Interessen muss in einem ausgewogenen Verhältnis zu den berechtigten Individualinteressen der akademischen Professionen stehen (vgl. ebd.). Dies stellt die Hochschulleitung vor große Herausforderungen, da stets die Autonomie der Lehre und Forschung gewahrt werden muss und dennoch die rechtlichen Rahmenbedingungen eingehalten werden müssen (GG Art. 5 Abs. 3).

2.2 Strukturen und Rahmenbedingungen an Hochschulen

Der Rahmen für die Strukturen werden besonders durch die Regelungen des Hochschulrahmengesetzes der jeweiligen Länder vorgegeben. Als zentrale Leitungsorgane gelten die Hochschulleitung (Rektorat), der Senat und der Hochschulrat. Exemplarisch werden hier die Regelungen für das Land Rheinland-Pfalz vorgestellt, da die Zuständigkeiten und Abstimmungen für bestimmte Aufgaben zwischen Senat und Hochschulrat und weiteren länderspezifischen Organen (z.B. Erweiterter Senat in Schleswig-Holstein) stark variieren.

Zunächst wird die Aufbaustruktur der Hochschulen in Rheinland-Pfalz (Abb. 1) mit verschiedenen Gremien und Verwaltungsbereichen aufgezeigt und im Anschluss die wesentlichen Veränderungen auf der Leitungsebene durch den Reformansatz „Neue Steuerung“, auch synonym für Public New Management (vgl. Biletzki, 2012, S. 157) verwendet, erläutert.

Die Hochschulleitung unterteilt sich in Hochschulpräsident/in, Stellvertretende und Kanzler/in. Die Hochschulleitung bereitet die Sitzungen des Senats und seiner Ausschüsse vor und vollzieht deren Beschlüsse sowie die Beschlüsse des Hochschulrats. Der Senat besteht aus Mitgliedern der Hochschulleitung und den Leitungen der Fakultäten kraft Amtes sowie aus gewählten Mitgliedern, wobei hierzu auch Studierende gehören (§ 77 HochSchG.). Der Senat entscheidet in den zentralen Angelegenheiten für Forschung und Lehre, sofern diese nicht per Gesetz einem anderen zentralen Organ zugeordnet sind und stellt den Rahmen für die Finanzmittelverteilung. Des Weiteren benennt der Senat die Mitglieder des Hochschulkuratoriums und wählt Hochschulpräsident/in und Stellvertretende. Der Senat kann zur Vorbereitung von Entscheidungen Aufgaben in Ausschüsse verlagern oder Beauftragte bestimmen, die solche Aufgaben übernehmen.

Im Hochschulrat soll durch die Einbindung auch externer Personen die hochschulpolitische Ausrichtung der Organisation im wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext vorangetrieben werden. Es werden Maßnahmen vorgeschlagen, welche die Profilbildung und Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit fördern und die Zustimmung unter anderem für Änderungen von Grundordnungen, Grundsätzen zu Mittelver-

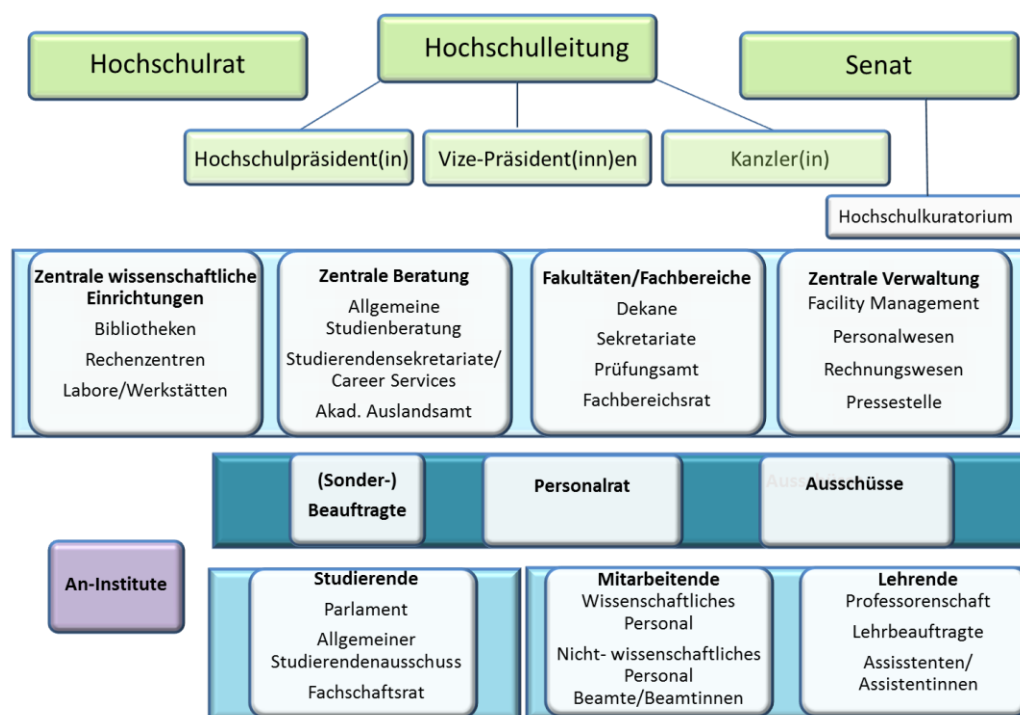


Abbildung 1 Hochschulorganisation in Rheinland-Pfalz (Eigene Darstellung)

wendungen sowie den Entwicklungs- und Qualitätsplänen des Senats erteilt. Ohne Zustimmung des Hochschulrats und anschließender Einigung übernimmt das zuständige Ministerium die Entscheidung. Bei den öffentlichen Bewerbungsverfahren für die Wahl des Präsidenten hat der Hochschulrat die Aufgabe Vorschläge zu erarbeiten (§ 80 Abs. 2 HochSchG).

Die Präsidentin oder der Präsident leitet die Hochschule und repräsentiert sie nach außen. Die Förderung der Hochschulentwicklung ist eine zentrale Aufgabe. Der oder die Amtsinhaber/in sorgt für ein einvernehmliches Zusammenspiel der verschiedenen Organe bzw. Mitglieder der Hochschule und unterrichtet die Öffentlichkeit über die Erfüllung der Aufgaben der Hochschule (§ 79 Abs. 1 HochSchG). Zu den hoheitlichen Aufgaben gehört auch Entscheidungen zu treffen und Maßnahmen einzuleiten, die rechtlichen Schaden und Verstöße gegen die Grundsätze der Wirtschaftlichkeit von der

Hochschule abwenden (§ 79 Abs. 6 und Abs. 7 HochSchG). Vizepräsident(inn)en haben meist konkrete Aufgabenfelder in denen sie agieren und den/die Präsident/in dabei vertreten.

Die Leitung der Verwaltung in den Hochschulen hat die Kanzlerin oder der Kanzler inne. Nach den geltenden Richtlinien und im Auftrag der Präsidentin oder des Präsidenten werden die Rechts- und Verwaltungsangelegenheiten erledigt (§ 83 Abs. 1 HochSchG). Mit Einvernehmen des zuständigen Ministeriums wird die Kanzlerin oder der Kanzler vom Hochschulpräsidenten oder der Hochschulpräsidentin bestellt (§ 83 Abs. 2 HochSchG). Vorschläge durch den Hochschulrat sind möglich.

Das Hochschulkuratorium (§ 73 HochSchG) soll nach rheinland-pfälzischem Hochschulgesetz vollständig mit Mitgliedern besetzt sein, die nicht der Hochschule angehören. Das Kuratorium soll den Senat zu grundsätzlichen Fragen der Organisation der Hochschule beraten; insbesondere zur Profilbildung und Verankerung in der Region, zum Praxistransfer von Forschungsergebnissen, zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zum Haushaltsplan, welcher dem Landtag vorgelegt wird. Das Kuratorium berichtet jährlich dem fachlich zuständigen Ministerium und informiert die Öffentlichkeit. Somit hat das Kuratorium eine gewisse Kontroll- und Transparenzfunktion gegenüber der Hochschule und der Öffentlichkeit.

Zentrale wissenschaftliche Einrichtungen, die von allen Studierenden, (wissenschaftlichen) Mitarbeitenden und der Professorenschaft genutzt werden, sind Bibliotheken, Rechenzentren und je nach Einbindung in die Gesamtstruktur Werkstätten und Labore. Meist sind Labore dem jeweiligen Fachbereich zugeordnet, falls sie keine übergeordnete Funktion für die Gesamthochschule haben. Organisatorisch eigenständige Einheiten, die ihre Wurzeln oft in den Hochschulen finden und mit diesen kooperieren, sind An-Institute, die häufig eine wirtschaftliche oder gemeinnützige Orientierung haben und demnach nach den allgemeinen Regeln der Geschäftsführung für Betriebe nach BGB und HGB bzw. dem Stiftungsgesetz geführt werden.

Durch das Hochschulrahmengesetz (§14 HRG) vorgegeben, ist die Beratung von Studienbewerber(inne)n und Studierenden eine zentrale Aufgabe der Hochschule. Dabei sind Informationen zum Aufbau und Ablauf der Studienmöglichkeiten beim Start, aber auch fachlich während des gesamten Studiums anzubieten. Besonders dem ersten Studienjahr wird eine besondere Stellung in der Beratung und Betreuung eingeräumt. Hierzu werden an den Hochschulen verschiedene Anlaufstellen eingerichtet. Je nach Beratungswunsch sind Studierendensekretariat (z.B. für Bewerbungskriterien und –fristen), Allgemeine Studienberatung oder Akademisches Auslandsamt aufzusuchen.

Psychologische Beratungsstellen werden über das Studierendenwerk des jeweiligen Standortes angeboten. Zudem hat sich dem Student Life Cycle entsprechend an den meisten Hochschulen ein zusätzliches Beratungsangebot im Bereich Career Service gebildet, welches bei Praktika-Suche, Berufseinstieg oder wissenschaftlicher Karrierefindung unterstützt.

Lehre und Forschung werden als ‚Kerngeschäft‘ über die Fachbereiche/Fakultäten umgesetzt. Der Rahmen für die Lehre wird in den spezifischen Studien- und Prüfungsordnungen abgebildet. Bei Fragen zu diesem Themenkomplex sind Dekanatssekretariate und die Prüfungsämter zentrale Anlaufstellen für die Studierenden. Der Fachbereichsrat berät und entscheidet in Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung, die den Fachbereich betreffen (§ 87 HochSchG). Der/die Dekan/in werden vom Fachbereichsrat, dem sie als Professor/in angehören, für die Dauer von drei Jahren gewählt (§ 88 Abs. 1 HochSchG). Die Leitung des Fachbereichs beinhaltet die Sicherstellung und Organisation des Lehrbetriebs, die Verteilung der Stellen und Finanzmittel nach den Grundsätzen des Fachbereichs, Vorbereitung und Umsetzung der Beschlüsse im Fachbereichsrat (§ 88 Abs. 2 HochSchG).

In besonderen Maßen sind die zentralen Verwaltungsbereiche wie Dezernate/Referate für Personal und Rechnungswesen sowie das Gebäudemanagement dem Kanzler unterstellt. Hier laufen die Vermögens- und Finanzströme des Hochschulhaushaltes zusammen, die der Kanzler zu verantworten hat. Die Öffentlichkeitsarbeit im Sinne des Hochschulgesetzes (§ 2 Abs. 8 HochSchG) wird vielfach durch Pressestellen umgesetzt.

Senat und Fachbereichsrat können Ausschüsse bilden, die beratend oder ausführend für diese tätig werden. Sonderbeauftragte dienen der Einhaltung von rechtlichen Vorgaben wie z. B. Datenschutzbeauftragte. Als Einrichtung des öffentlichen Dienstes können die wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlich Beschäftigten sowie Beamte/Beamtinnen einen Personalrat wählen, der ihre Interessen im Bereich der Arbeitsgestaltung gegenüber den leitenden Organen der Hochschule vertritt. Als Interessensvertretung nimmt er eine Sonderstellung ein, da hier die Professorenschaft nicht vertreten wird, aber die Lehrbeauftragten. Studentische/wissenschaftliche Hilfskräfte können ihre Belange durch den Personalrat vertreten lassen. Jeder Personalrat kann die Wahrnehmung seiner Aufgaben unabhängig und selbständig regeln, ohne an die Personalleitung gebunden zu sein (vgl. GEW, 2012).

Das Studierendenparlament (Stupa) wird von allen Studierenden einer Hochschule gewählt. Dieses Gremium wählt den Allgemeinen Studierendenausschuss (Asta). Das Studierendenparlament hat als Hauptaufgaben: Abstimmung zu allgemeinen Themen der Studierenden, die Kontrolle des Allgemeinen Studierendenausschuss als Exekutivorgan, Verabschiedung des Haushaltes sowie Satzungen und Ordnungen zu beschließen (vgl. Asta Uni Kaiserslautern, 2017). Der Allgemeine Studierendenausschuss setzt die Beschlüsse des Studierendenparlamentes um und vertritt die Interessen der Studierenden in verschiedenen Referaten, dabei werden auch kulturelle, sportliche und politische Aspekte des gesellschaftlichen Lebens berücksichtigt. Fachbereichsbezogen bilden sich nach der jeweiligen Ordnung der Studierendenschaft auch Fachschaften, die die Belange der Studierenden bestimmter Studiengänge verfolgen.

Staatliche Regulierung	Akademische Selbstorganisation und managerielle Selbststeuerung	Außensteuerung	Wettbewerb
Deregulierung und Übertragung von Entscheidungsrechten	Stärkung der Leitungsebenen	Kontrakte	Leistungsorientierte Mittelvergabe (LOM)
Umstellung der Haushaltsführung	Ausweitung des universitären Managements	Hochschulräte	Rankings und Ratings
Einführung Kosten- und Leistungsrechnung	Professionalisierung des Managements	Akkreditierung	Evaluationen
Förderung von Kooperations- und Netzwerkbildung	Ziele und Leitbilder		Wettbewerbsanreize bei Projektvergaben

Abbildung 2 Elemente der Hochschulreform (In Anlehnung an Meier, 2009, S. 133)

Als Teil einer Reformagenda sind die Konzepte Governance und New Public Management zur Modernisierung von Hochschulen (als Teil der öffentlichen Verwaltung) eingesetzt worden, damit diese in schnellerer und besserer Form auf zukünftige wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen in den aufkommenden Wissensgesellschaften reagieren können (vgl. Kehm, 2012, S. 17). Der überwiegende Teil der Reformelemente (Abb. 2) setzt auf erhöhte Wettbewerbsteilnahme der Hochschulen, wobei die Offenlegung der Ziele und des Handelns wichtige Bestandteile werden. Dies betrifft in vielfältiger Weise besonders die Professorenschaft. Die staatliche Regulierung wurde zurückgenommen und eine höhere Autonomie in der Selbstverwaltung eingeführt. Durch Verträge mit den Hochschulleitungen setzt die Landesregierung finanzielle Anreize für die Entwicklung und den Aufbau von Strukturen in den Hochschulen. Der formale Strukturaufbau der Hochschulen hat sich durch diese Reformansätze seit Mitte der 1990er Jahre geändert und unter anderem zur Einführung des Gremiums Hochschulrat in fast allen Bundesländern geführt (vgl. Nienhäuser, 2012, S. 89). Hoch-

schulräte übernehmen teilweise Aufgaben, die früher dem Ministerium zugeordnet waren, haben Vetorechte bei zentralen Sachverhalten zur Führung der Hochschule und bestimmen bei Profilbildung und Budgetverteilung mit (vgl. Kretek/ Dragsic, 2012, S. 113). Dies ist durchaus auch eine europäische Entwicklung, wenn auch die Gremien unterschiedliche Bezeichnungen haben, so ist doch auf zentraler Ebene, die Anordnung von Hochschulrat, Senat und Hochschulleitung vorzufinden (vgl. ebd., S. 115). Verlängerte Amtszeiten und die Richtlinienkompetenz stärken die Position des Hochschulpräsidenten (vgl. Biletzki, 2012, S. 156), der aber vom Senat auch abgewählt werden kann. Die Zuständigkeit des Senats wurde zunehmend auf die Bereiche Forschung und Lehre beschränkt (vgl. ebd., S.155). Seine Rolle als zentrales Steuerungs- und Entscheidungsgremium wurde zugunsten der Position der Hochschulleitung verändert. In einer Kurzstudie von Dohmen/ Krempkow (2015, S. 51) im Auftrag der Konrad-Adenauer Stiftung, welche die Entwicklung der verschiedenen Instrumente für die Bereiche Hochschulsystemstruktur, -finanzierung und Qualitätssicherung mit einer Zuordnung nach dem bürokratisch-oligarchischem Modell oder dem Management-Modell im Zeitraum 2009/10 und 2014 vornimmt, kann keine Entwicklung gesehen werden, die darauf hindeutet, dass die eingeführte, verstärkte Hochschulautonomie deutschlandweit wieder zurückgenommen wird.

2.3 Organisationstheoretische Ansätze für Hochschulen

Wie sind Hochschulen als staatliche Einrichtungen im Vergleich zu anderen Organisationen, sei es in der Wirtschaft oder in der öffentlichen Verwaltung mit ihren spezifischen Strukturen, einzuordnen? Die „Entwicklung von einer von der losegekoppelten Ordinarienuniversität über die demokratische Gremienuniversität hin zu der Managementuniversität“ (Zechlin, 2012, S. 56) ist mit einem hierarchischen Aufbau verbunden, welcher den Aufgaben der Universität gerechter wird und die Universitätsmitglieder in die Prozessgestaltung einbindet (vgl. ebd.). Eine Auswahl an organisationssoziologischen Theorien wird vorgestellt, die die Hochschulentwicklung skizzieren und die Hochschule als ‚Arbeitswelt‘ beschreiben.

2.3.1 Hochschulen als Organisationen

Das Zusammenwirken von Menschen und bestimmter Mittel wird in einer Organisation bewusst genutzt, um wiederkehrende Aufgaben und dauerhafte Ziele zu erreichen. Diese Ziele werden offiziell benannt und sind in Gesetzen, Satzungen und Statuten

verankert (vgl. Gukenbiehl, 2003, S. 153). Organisationen sind eingebunden in größere Systeme, die nationale und internationale Dimensionen umfassen. Das Wesen der Organisationen kennzeichnet sich dadurch, dass sie physisch mit der Umgebung verbunden sind (vgl. ebd., S. 155) und Infrastruktur und Ressourcen in einer Volkswirtschaft nutzen. Der Luhmann'schen Idee folgend ist das Wesen einer Organisation durch die Elemente „Mitgliedschaft, Zwecke und Hierarchie“ gekennzeichnet, über das sie selbst entscheiden kann (vgl. Kühl, 2011, S. 21). Mitgliedschaft bedeutet, es gibt Regularien über die Aufnahme und Kündigung. Zwecke stehen für die Ziele und Aufgaben, die sich eine Organisation gibt. Die Hierarchie bildet sich über Lenkungsaufgaben, die verschiedenen Personen zugeteilt werden. Diese Hierarchiestrukturen sind in der Regel zeitlich unbegrenzt (vgl. ebd., S. 70). Ihre Akzeptanz wird als Mitgliedsbedingung formuliert und sichert die Führungsstrukturen (vgl. ebd., S. 71). Hochschulen besitzen diese Elemente, wenn auch die Mitgliedschaft speziell von Beamten selten gekündigt wird. Auch sind Hierarchiestrukturen nicht auf allen Ebenen so ausgeprägt, das von „Macht“ oder Top-down-Steuerung gesprochen werden kann. Ihren Organisationszweck (bei der Betrachtung staatlicher Hochschulen) kann sie nicht selbst entscheiden bzw. ändern. Dennoch besitzen Hochschulen teils konkurrierende Organisationsaufgaben (z. B. exzellente Forschung oder Lehre und Vorbereitung auf die externe Berufspraxis) (vgl. ebd., S. 58). Einen Grund für die Reformen der öffentlichen Verwaltungen in vielen OECD-Staaten sehen Brunsson/Sahlin-Andersson (2000, S. 722) überwiegend in dem Wunsch Organisationen entstehen zu lassen, die „more complete“ sind und dem allgemeinen, theoretischen Konzept von Organisation entsprechen. Dabei stellen sie fest, dass erst durch Identität, Hierarchie und Rationalität eine Organisation entsteht, welche in vielen öffentlichen Einrichtungen (entsprechend auch bei den Hochschulen) noch nicht vollständig vorhanden sei. Die Identität entsteht durch Selbstbestimmung und Autonomie, der eigenen Wahrnehmung als Organisation sowie der Nutzung gemeinsamer Ressourcen und Grenzen (vgl. ebd., S. 723ff.). Mit Unterstützung der Hierarchie kann die besondere Identität der Organisation in Handlungen umgesetzt werden (vgl. ebd., S. 726). Nach diesem Organisationskonzept zeigt sich Rationalität, in dem mit Planzahlen und Zielen gearbeitet, Ergebnisse gemessen und die Verantwortlichkeiten für die Zielerreichung gebündelt werden. Es stellt sich die Frage, bei welchem Umsetzungsgrad der Reformen ein Übergang zur vollständigen Organisation erfolgt (vgl. Kehm, 2012, S. 19).

Die Reformen haben seit den 1990 er Jahren eine Vielzahl an Veränderungen mit sich

gebracht, welche sich auf die Aufbau- und Ablauforganisation ausgewirkt haben. Um das Zusammenlaufen von Abläufen in Organisationen zu erklären, sind in der Organisationsforschung laut Kühl (2011, S. 89) die drei Metaphern „Maschinen, Spiele und Fassaden“ von zentraler Bedeutung. Das Bild der Maschinen markiert die Berechenbarkeit der Prozesse (vgl. ebd.), die sich in der Formalstruktur wiederfindet. Das Spiel steht für die formale Abweichung vom „Regelwerk“ (ebd.), in dem inoffizielle Wege gewählt werden und die Fassade ist das öffentlichkeitswirksame Agieren zur Umwelt. Diese drei Ebenen sind miteinander verknüpft und die Reformumsetzungen haben Veränderungen im Aufbau der Hochschulorganisation und in dem Zusammenspiel der Ebenen bewirkt. Die Betrachtung von formellen/informellen Informationswegen und der Außendarstellung einer Organisation (vgl. Kühl, 2011, S. 93) zeigt, welche Personen im besonderen Maße hier Rollen übernehmen und bei Veränderungen in der Hochschule eingebunden werden müssen. Die Leitung hat die Außendarstellung mit Unterstützung der Öffentlichkeitsarbeit und des Marketings anzubieten (vgl. Kühl, 2011, S. 92). Die zentrale Verwaltung und die Fakultäten bedienen die formalen Strukturen mit Regelwerken/Prüfungsordnungen, die in dem Gesamtsystem als Hochschule eingebunden sind. Hierarchische Macht ist nicht nur linear angelegt, sondern in einzelnen Gremien oder Berufsständen bzw. an Personen gebunden. Dabei zeigen Schauseite und formale Seite nicht, wie viele und welche Art von informellen Wegen vorhanden sind. Grundsätzlich ist nicht alles formalisierbar und der Umgang zwischen Mitgliedern ist nicht programmierbar (vgl. ebd., S. 118). Da nicht alle Bearbeitungsschritte und Abläufe in einer Organisation in einem Regelwerk festgelegt sind, sind gelebte Routinen, die Antwort auf „nicht entschiedene Entscheidungsprämissen“ (Kühl, 2011, S. 119).

2.3.2 Hochschulen als Akteure

In seiner Dissertation arbeitet Meyer (2009, S. 74f.) heraus, dass in den teils gegensätzlichen ausgerichteten Theorietraditionen (*soziologischen Neo-Institutionalismus, Handlungstheorien korporativer Akteure, Theorie sozialer Systeme, Governmentality Studies*) der Akteursstatus von Organisationen im Allgemeinen als soziale Konstruktion in Erscheinung tritt. Dabei werden Ähnlichkeiten zwischen Individuen und Organisationen in den Vordergrund gestellt (vgl. ebd., S. 75), die letztendlich dazu führen, dass Hochschulen als handelnde Einheiten/Systeme bzw. Akteure betrachtet werden.

2.3.2.1 Soziologischen Neo-Institutionalismus

Die Hochschule kann als Institution im Sinne einer gesellschaftlichen Einrichtung ver-

standen werden, die Wissen generiert und vermittelt sowie als Organisation, die eine einheitliche Verbindung zwischen Wissenschaftler(inne)n und Lehrenden, Studierenden, Verwaltungs- und Leitungspersonal in einer gemeinsamen kooperativen Arbeits- und Vorgehensweise herstellt (vgl. Kehm, 2012, S. 18). Einer Institution werden Rationalität und Legitimität zugesprochen, da sie den traditionellen, anerkannten Wertekanon weiterführt (vgl. Pohlmann/ Markova, 2011, S. 55). Die Beeinflussung von Organisationen erfolgt nach Richard Scott regulativ, normativ und kognitiv (vgl. ebd.). Dabei geben regulative Vorgaben (Satzungen, Gesetze, Regelwerke) Raum für Entscheidungen und Urteile. Institutionalisierte Werte steuern die innere Einstellung und was als „Norm“ definiert wird (vgl. ebd.). Die kognitive Institution kann als festgelegter, sozialer Interpretationsspielraum der Umwelt gesehen werden, der bestimmt „was“ wahrgenommen wird. Diesen soziologischen Gedanken folgend waren Hochschulen lange Zeit dafür bekannt als Institutionen den staatlichen Regularien zu folgen und zeitgleich ritualisierte Gepflogenheiten bzw. Normen innerhalb eines akademischen Habitus zu leben (vgl. Kehm, 2012, S. 17).

2.3.2.2 Handlungstheorien korporativer Akteure

Dem handlungstheoretischen Ansatz von Coleman folgend entsteht ein kooperativer Akteur als Zusammenschluss von gebündelten Ressourcen unter Einhaltung abgestimmter Vereinbarungen von handelnder Individuen (vgl. Pohlmann/ Markova, 2011, S. 51; Meier, 2009, S. 41). Was zunächst als basisdemokratische Verbindung (z.B. Netzwerk, Verband, Verein) beginnt, kann sich eine hierarchische Formalisierung (z.B. durch Satzungen, Statuten, Ordnungen etc.) zulegen, die im besonderen Maße die Interessen ihrer Mitglieder vertritt und als Interessenorganisation bezeichnet wird. Als Gegenmodell wird eine Arbeitsorganisation dadurch charakterisiert, dass sie nach „außen“ orientiert ist und Leistungen für andere erstellt (vgl. Zechlin, 2012, S. 43). Die Interessen der einzelnen Akteure werden nicht mehr zwingend durch die Organisation vertreten, vielmehr werden durch Arbeitsverträge Bindungen hergestellt (vgl. Pohlmann/ Markova, 2011, S. 52). Dieses Tauschverfahren etabliert auch die Akzeptanz von Hierarchieebenen, die mit besonderer Qualifikation und Entlohnung verbunden wird (vgl. ebd.). Die Entstehung und die Steuerung dieser Organisationen sind oft top-down vorgegeben (vgl. ebd., S. 51f.). Die Hochschulen sind eher Arbeitsorganisation als Interessenorganisation, da sie nicht auf der freiwilligen Vereinigung ihrer Mitglieder beruhen, die Wissenschaft und Lehre betreiben wollen, auch wenn sie Selbstverwaltungsgremien besitzen (vgl. Zechlin, 2012, S. 44). Der theoretische Ansatz des korpo-

rativen Akteurs behandelt besonders das Verhältnis von individueller und korporativer Handlungsfähigkeit. (vgl. Meier, 2009, S. 54). Dabei werden zwei Betrachtungsweisen unterschieden: die Wahrnehmung der Organisation als Ganzes von außen und die Innenansicht als Zusammenspiel individueller Akteure (vgl. ebd. S. 43). Für die Binnenansicht wird klar, dass das individuelle Handeln von Personen ausgeht (vgl. ebd. S. 53) und kein kooperativer Akteur als handelndes Konstrukt in Frage kommt. Bei der Außenansicht gibt es verschiedene Auffassungen, die die Gleichsetzung von „juristischer Person“ und kooperativem Akteur nach Coleman ablehnen (vgl. ebd., S. 44). Durch die von außen an die Organisation herangetragene Erwartungen wird sichtbar, dass sowohl Strukturen und Handlungsfähigkeiten vorhanden sind, die sie als Akteur kennzeichnen und entsprechendes Handeln einfordern.

„Insofern sagt es etwas über die Struktur oder das Verhalten einer Organisation aus, wenn sie als Akteur behandelt wird: Es müssten gewisse Strukturähnlichkeiten oder:-äquivalenzen mit Individuen bestehen, so dass Organisationen sowohl in wissenschaftlichen wie auch in alltagsweltlichen Kontexten plausibel und hilfreich so behandelt werden können, als verhielten sie sich wie Individuen.“ (Meier, 2009, S. 47)

Durch die Bündelung von individuellen und kollektiven teils differierenden Interessen mittels Vorgaben und Kontrolle kann die Leitungsebene eine Einigkeit erzeugen (vgl. Pohlmann/ Markova, 2011, S. 53), die die Autonomie und Handlungsfähigkeit als kooperativer Akteur beweisen. Unter diesen Voraussetzungen entwickeln sich Hochschulen zunehmend in die Richtung eines kooperativen Akteurs.

2.3.2.3 Theorie sozialer Systeme

In der Betrachtung der Organisation als soziales System wird die Entwicklung von Entscheidungen und die Abgrenzung von der Umwelt (Pohlmann/ Markova, 2011, S. 57) als zentraler Ausgangspunkt gesehen. Das soziale System wird nicht durch die Menschen in ihr (und ihren psychischen Systemen) bestimmt, sondern durch Kommunikation, welche als Entscheidung dient (vgl. ebd., S. 59). Der Akteursstatus entsteht dort, wo Kommunikation stattfindet und damit verbunden als Handlungen wahrgenommen wird (vgl. Meier, 2009, S. 56). Die Entstehung von Organisationssystemen ist nach Luhmann (2012, S. 110) dann möglich, wenn die Mitgliedschaft wählbar ist und hierfür Regeln bestimmt werden. Personelle Akteure werden untergeordnet gesehen (als Bezugspunkte von Entscheidungen), welche erst durch die Gestalt der Organisation an Bedeutung gewinnen (Pohlmann/ Markova, 2011, S. 57). Durch Festlegung von Entscheidungsprämissen ist die Steuerung und Entschlussfähigkeit im Alltagsgeschäft für Organisationen möglich (vgl. ebd., S. 59). Zu den Entscheidungsprämissen zählen

nach Luhmann (vgl. ebd., S. 60):

- a) Zweck- und Konditionalprogramme
- b) Kommunikationswege und Entscheidungshierarchien
- c) personelle Entscheidungen

Die Verwendung von Zweck- und Konditionalprogrammen geben Organisationen die Möglichkeiten Unsicherheiten für zukünftige Entscheidungen ‚strukturell‘ zu minimieren. Über die Hierarchiestruktur werden Kommunikationswege sichtbar, weil deutlich wird, wer, was zu entscheiden hat und wie die Entscheidung zu kommunizieren ist, damit diese vor den Mitgliedern Legitimation besitzt. Zu dem legen die Hierarchieebenen fest, wer wem gegenüber Rechenschaft (Rapportsystem) ablegt. Personelle Entscheidungen sind die dritte wichtige Säule der Entscheidungsprämissen. Organisationen sind hochgradig selektiv bei der Auswahl ihrer Mitglieder (vgl. ebd.) und Inklusion ist kein vorrangiges Ziel.

Diesen Überlegungen folgend sind Hochschulen soziale Systeme mit kollektiver Handlungsfähigkeit, die an verschiedene bestehende Entscheidungsprämissen gebunden sind. Die Abgrenzung zur Umwelt und zwischen organisatorischen Einheiten ist aus der Hierarchiestruktur deutlich ableitbar. Der/die repräsentative Vertretenden (z. B. Präsident/in, Dekan/in etc.) für die Einheit(en) sind klar erkennbar. Personelle Entscheidungen sind je nach Position an aufwendige Auswahlverfahren gebunden (z. B. Professur-Berufungsverfahren).

2.3.2.4 Foucoult-Tradition: Governmentality Studies

In diesen Theorien werden die Gedanken von Michel Foucoult aufgegriffen, in denen die Konstitution von Subjekten mit dem gegenwartszeitlichen Kontext des Regierens verknüpft wird (vgl. Meier, 2009, S. 63). Die Subjektwerdung kann sowohl auf Individuen wie auch Organisationen bezogen sein (vgl. ebd., S.73). Das Subjekt als eigenständige und verantwortliche Einheit richtet sein Handeln auf rational entschiedene Ziele (vgl. ebd.). Das unternehmerische Selbst entsteht sowohl durch dessen Selbstwahrnehmung und Selbstoptimierungswunsch wie auch durch das Handeln der Anderen. Um seine Ziele zu erreichen, werden alle notwendigen Aktivitäten angestoßen und das eigene Handeln wird in einem reflexiven, stetigen Verbesserungsprozess eingebunden, der auch die Abgrenzung zu anderen Subjekten unterstreicht. Bezogen auf den Hochschulbereich bezeichnet das unternehmerische Selbst einen Modus, in dem zugleich die Mitglieder wie auch die Gesamtorganisation fokussiert werden sowie ein intendier-

ter Richtungswandel wahrgenommen wird (vgl. Kosmützky/ Borggräfe, 2012, S. 76). Durch Managementtools, welche die Selbstdiagnose und -ausrichtung (z.B. Balanced Scorecard, Total Quality Management, Leitbilder etc.) unterstützen, wird eine „Verpflichtung zu individuellem Empowerment und der Verbesserung im Sinne eines unternehmerischen Selbst“ (ebd.) vorangetrieben. Die Wahrnehmung von Konkurrenz und die Wettbewerbsbedingungen, die einen ‚Quasi‘-Markt um Fördermittel beinhalten, treiben die Aktivierung des unternehmerischen Selbst voran. Dies bedeutet, das unternehmerische Potenzial der Mitglieder mit ihren individuellen Zielen für die Hochschule zu nutzen, um diese auf die Gesamtorganisationziele zu lenken (vgl. ebd., S. 80).

2.3.3 Hochschulen als besondere Organisationen

Unter dem Aspekt „Hochschule als besondere Organisation“ werden Theorien vorgestellt, die eine Abgrenzung und Betonung der Besonderheiten gegenüber anderen Einrichtungen aufzeigen und auch eine implizite Reformresistenz hervorheben.

2.3.3.1 Garbage Can Model

Cohen et al. (1972, S. 1) formulieren drei Gründe, warum Hochschulen als „organisierte Anarchie“ gelten können: a) Entscheidungen werden unter „problematischen Präferenzen“ getroffen, b) Prozesse sind selbst den Mitgliedern unklar, obwohl die Einrichtung sogar produktiv ist, c) Engagement und Teilnehmende wechseln häufig. Durch ihre Simulation des „garbage can“ Modells haben sie festgestellt, „Entscheidungen „are made by flight or oversight“ (ebd., S. 11). Probleme werden häufig gelöst, aber selten durch die Wahl, die zunächst getroffen wurde (vgl. ebd.). Durch die häufig wechselnden Beteiligten, dem Zeitverlauf in dem die Entscheidungen gefällt werden sollen, den sich dann doch veränderten Rahmenbedingungen und den unklaren Zielen scheint die Entscheidungsfindung ein fast iterativer Prozess. Zu dieser Vorstellung kann ergänzt werden, dass aufgrund der „unklaren Technologien“ vornehmlich Personen, die selbst im Wertschöpfungsprozess der Organisation Leistungen erbracht haben, an die Führungsspitze gelangen werden (vgl. Kühl, 2007, S. 6), weil diese die vorgestellten Abläufe im Hochschulsystem kennen.

2.3.3.2 Loosely Coupled Systems

Bei der Betrachtung von Lehreinrichtungen kommt Weick zum Befund, dass es sich hier um eine Organisation von „lose verbundenen Einheiten“ handelt, die sich dadurch gewisse Vorteile sichern, die sie bei engerer Bindung nicht hätten. Die Vorteile im Ein-

zelenen (vgl. Weick, 1976, S. 6ff.): 1. Nicht auf jede kleinere Veränderung in der Umwelt kann reagiert werden. 2. Durch die Sichtweisen und Wahrnehmungen der verschiedenen Einheiten werden starke und weitreichende Veränderungen an vielen Stellen gleichzeitig wahrgenommen. 3. Einheiten können als Pilot-Projekt dienen, ohne die Gesamtorganisation zu beeinflussen. 4. Die innere Diversität kann genutzt werden, um vielfältige Handlungsweisen zu entwickeln. 5. Fällt eine Einheit aus dem System heraus, so hat dies keinen Einfluss auf das Gesamtsystem. 6. Das System ermöglicht den Beteiligten ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Umsetzung von Effizienzvorstellungen. 7. Die geringen Koordinationsaufwendungen senken die Kosten, um das System zu betreiben. Vielfach wird die Idee der „lose verbundene Einheiten“ auf die Hochschulen übertragen (z. B. Altvater, 2007; Kehm, 2012; Musselin, 2006). Dies beruht vor allem auf der Vorstellung, dass diese Unverbundenheit der Elemente, der Autonomie von Lehre und Forschung in den Hochschulen entspricht.

2.3.3.3 Professional Bureaucracy

Mintzberg (1979, S. 349) sieht die Einrichtung Hochschule im Gegenzug eher als Expertenorganisation, in der ein „professional“ seine eigene Arbeit kontrolliert und unabhängig von Kollegen nahe am Kunden agiert. Diese Eigenschaften spricht er dem Berufsstand der Ärzte/Ärztinnen in Krankenhäusern, Professoren/Professorinnen in Hochschulen und Lehrern/Lehrerinnen in Schulen zu. Dabei sind Training und Einführung in diesen Bereichen eine schwierige Angelegenheit (vgl. ebd. S. 350). Dezentralisierung ist ein Charakteristikum sowohl in der horizontalen wie in der vertikalen Struktur (vgl. ebd. S. 357). Die Gesamtorganisation ist nur der Rahmen für die Expertentätigkeit, welche Mittel für z.B. Labore, wissenschaftliches Personal, Finanzierung etc. zur Verfügung stellt (vgl. Altvater, 2007). Wissenschaftliche Arbeit wird innerhalb und außerhalb der Organisation durch die Anzahl der Publikationen und der Veröffentlichungsmedien/Verlage honoriert und lässt die eigene Reputation wachsen. So ist es wissenschaftlichen Arbeitenden möglich extern erbrachte Reputation organisationsintern für die Stärkung der eigenen Stellung zu nutzen (vgl. Kühn, 2007) und sich für weitere Berufungen zu qualifizieren. Als Gesamtorganisation hat die Hochschule ein Interesse an der hohen wissenschaftlichen Reputation ihrer Lehrenden, da sie selbst im Wettbewerb steht (vgl. Altvater, 2007). Bemerkenswert ist der Blick den Mintzberg (S. 361) auf die Rolle der „professionell administrators“ in diesem System wirft, denen eine „indirect power“ attestiert wird. Diese beruht zum einen auf der ‚vermittelnden‘ Rolle zur Lösungsfindung bei Problemen innerhalb der Organisation, zum anderen an der

Schnittstellenfunktion, im Sinne der Interessensvertretung der Organisation, gegenüber der Außenwelt (vgl. ebd. S. 361f.).

2.3.3.4 Are universities specific organisations?- Defensive Capacity

Musselin (2006) greift sowohl den Gedanken der lose verbundenen Einheiten von Weick (1976) auf wie auch die der unklaren Technologien von Cohen et al. (1972) und ergänzt diese Aspekte, um noch weitere Charakteristika von Hochschulen. Die lose verbundenen Einheiten sind in den Bereichen Lehre und Forschung durch drei Strategien untermauert (vgl. Musselin, 2006, S. 8):

1. Gemeinsame Koordination, nur wenn es sich nicht vermeiden lässt.
2. Detaillierte Informationen über die eigenen Aktivitäten werden nur widerwillig herausgegeben.
3. Die Autonomieakzeptanz der anderen verhindert das Eindringen in den eigenen Bereich.

Die unklaren Technologien zeigen sich in dem Phänomen, dass die Ergebnisse von Lehre und Forschung und der Weg dorthin schwer nachvollziehbar sind. Lehre und Forschung sind schwer zu beschreiben, dadurch sind kaum Vorgaben möglich und dadurch entziehen sie sich der Reproduzierbarkeit (vgl. ebd., S. 10). Dennoch gibt es eine Vielzahl von formalen Strukturen und Abläufen in Universitäten, die aber die Neigung zu Koordination und Kooperation nicht stärken, weil diese die Art und Weise wie Lehre und Forschung betrieben werden sollen, kaum beschreiben (vgl. ebd.) und messbar machen. Die Frage, warum dennoch mehr und mehr Versuche gestartet werden, um formale Strukturveränderungen in die Hochschule hineinzutragen, findet ihre Begründung im Umfeld: „it is way to comply with the environment pressures for being organisation alike“ (ebd., S.13). Musselin geht davon aus, dass von außen vorgegebene Veränderungen dazu führen, die Solidarität innerhalb der Fachbereiche zu stärken und neue Kooperationen nicht geschaffen werden (vgl. ebd., S. 14). Die „defensive capacity“ (ebd.) lässt an bestehenden Strukturen und Regeln festhalten.

2.3.4 Hochschulen als Entrepreneurial Universities

Clark (1998, S. 5) stellt dagegen fest, dass unter dem Druck sich verändern zu müssen, Hochschulen in Richtung Entrepreneurial University tendieren. Bei seiner Untersuchung von fünf europäischen Hochschulen, die diesen Weg beschreiten, kommt er zum Ergebnis, dass diese die Problematik „demand-reponse imbalance in the en-

viroment-university relationship“ (ebd.) besser bewältigen. Das Ungleichgewicht entsteht durch die steigenden Studierendenzahlen, höhere Spezialisierung in den Ausbildungsbereichen, Wegfall von staatlicher Förderung und die Wissensexplosion, die die bestehenden Ressourcen übersteigt (vgl. ebd., S. 6). Bei seiner Untersuchung sind nicht die Reformen von staatlicher Seite ausschlaggebend, die die Stärkung der Leitung und die Zentralverwaltung mit mehr Personal versieht, sondern die Führungskräfte „who wished to break the cake of custom“ (ebd., S. 8) und doch gleichzeitig die akademischen Gepflogenheiten berücksichtigten. Strengere hierarchische Strukturen sind ein Mittel (vgl. ebd.). Das Thema Finanzierung wurde so aufgegriffen, dass die aktive Suche nach Fördermitteln/Geldquellen in Form von Angeboten im Sektor Weiterbildungen/Dienstleistungen zur einheitsbildenden Maßnahme für die Fachbereiche wurde. Dabei spielt die Größe und der Umfang der Hochschule durchaus eine Rolle (vgl. ebd., S.11). Die Entwicklung zur Entrepreneurial University geht über Jahre und geht nicht ohne Fokussierung auf Kernbereiche und -themen, da nicht jedes Thema, welches an sie herangetragen wird, bearbeitet werden kann (vgl. ebd., S. 12).

2.3.5 Zwischenfazit I

Die Vielzahl der Aufträge, Handlungsfelder und Strukturen in Hochschulen zeigen die Komplexität und die Schwierigkeiten, unter denen Entscheidungen und Veränderungen dieser „besonderen“ Organisation stattfinden. Durch New Public Management (NPM) und Governance Elementen wurde die „Machtposition“ von Hochschulleitungen und Fakultätsleitungen gestärkt, die sie wegen der Befristung ihrer Ämter und der Zurückkehr in die Reihen der Professorenschaft nicht mit klassischer „Anordnungsmentalität“ durchsetzen. Die Hochschulen „lenkbarer“ zu machen, scheint mit den Mitteln der Reformen teilweise zu gelingen, dennoch bleiben eine Vielzahl von Besonderheiten der Expertenorganisation bestehen, da im Wesentlichen die Aufbauorganisation nicht umgebaut, sondern lediglich ergänzt wurde und Kernbereiche wie Forschung und Lehre nur sparsam modifiziert werden müssen. Die Elemente der Hochschulreform (vgl. Abb. 2) zeigen Wirkungsbereiche, in denen Muster von Ökonomisierungstendenzen zu erkennen sind. Meyer (ebd., S. 167) stellt fest, dass mit einem ganzheitlichen Fokus, diese Instrumente der Reform „als Ausdruck eines Akteursmodells in der Universitätsorganisation“ betrachtet werden können. Dabei sind viele Maßnahmen auch dazu da, eine Identität der Hochschulorganisation (z.B. mit Leitbildern) zu erzeugen (vgl. ebd.). Der Begriff der Autonomie wird als zentraler Begriff für Deregulierung und mehr selbst-

verantwortlicher Steuerung verstanden. Dabei sind Vorgaben, die Rechenschaftspflicht und Nachvollziehbarkeit von Handlungen (z. B. Evaluationen oder Akkreditierung in der Lehre) fordern, eher als eine Stärkung der akademischen Profession des Einzelnen innerhalb seines Fachbereichs zu sehen und gleichzeitig dem Wunsch entsprechend nach mehr Transparenz bei den ansonsten „unklaren Technologien“ innerhalb der Organisation einzuordnen. Die Handlungsautonomie der Professorenschaft bleibt im Wesentlichen erhalten. Dennoch entwickeln sich Hochschulen zu „vollständigeren“ Organisationen in Bezug auf Hierarchie, Zwecke und Mitgliedschaft. Die Hochschulen werden als Akteure aktiv und nehmen unternehmerische Züge an, „dabei fokussiert die unternehmerische Universität im Unterschied zum organisationalen Akteur auch auf die Mitglieder der Organisation“ (Kosmützky/ Borggräfe, 2012, S. 70). Damit die unternehmerische Wahrnehmung als Gesamtorganisation erfolgt, ist auch bei den Fachbereichen und Verwaltungseinheiten eine unternehmerische Organisationskultur notwendig, die unternehmerisches Handeln und Denken bei Hochschulschulmitarbeitenden und Studierenden fördert (vgl. ebd.). Dies zeigt auch die Studie von Clark, welche Faktoren für das Wirken als „Entrepreneurial University“ wichtig sind (siehe 2.3.4). Um eine gemeinsame Organisationsidee zu entwickeln, sind sowohl die Entwicklung von Leitbildern wie auch die Verbindung mit dem Gedankenmodell des „Unternehmerischen Selbst“ hilfreich. Diese Entwicklung des „unternehmerischen Selbst“ innerhalb der Hochschule wird bei der Applikation der Theorie mitaufgegriffen.

2.4 Leitung von Organisationen

Die Leitung bzw. das Management einer Organisation trifft die Entscheidungen für kurz-, mittel-, langfristige Strategien und Handlungsbereiche. So umfasst das operative Management die klassischen Aufgaben der Steuerung und Kontrolle, der von IT und Finanzwesen abgebildeten Prozesse, die die Zielerreichung unterstützen (vgl. Neubauer, 2003, S. 108). In diesem Bereich ist meist ein kurz- bis mittelfristiger Planungshorizont angesetzt. Die langfristige Steuerung wird vom strategischen Management vorgenommen, welches auch bei notwendigen Neuausrichtungen sowohl Unternehmensziele definiert wie auch unternehmensspezifische Werte, Normen und Prinzipien festlegt (vgl. ebd.). Die Strategieentwicklung beinhaltet dabei indirekt auch eine Art der Systemverunsicherung der Organisationsmitglieder, denn es gibt eine Festlegung, dass Dinge zukünftig auch anders als in der Vergangenheit zu bewältigen sind (vgl.

Schumacher, 2017, S. 74). In diesem Rahmen werden auch Organisationsentwicklungsmaßnahmen festgelegt. Organisationsentwicklung bedeutet, dass eine Veränderungsstrategie mit Betrachtung des Gesamtsystems unter Partizipation der Betroffenen stattfindet, die plant sowohl das Potenzial der Organisation zu steigern wie die Entfaltung der Organisationsmitglieder zu fördern (vgl. Rosenstiel, 2003, S. 446). Alle Weiterentwicklungen von Unternehmen bzw. Organisationen zeigen stets die gleichen Gründe bzw. auch denselben Nutzen (vgl. Kotter International, 2017): Gewinne zu erhöhen bzw. Kosten zu reduzieren und den Wunsch nach Effektivität und Effizienz.

Dem Management bzw. der Leitungsebene wird eine besondere Vorbild-Funktion zu teil, da die Mitarbeitenden das „gelebte“ Verhalten mit den anvisierten Vorgaben (Werte, Zielvorgaben z.B. Termin- und Budgeteinhaltung) vergleichen. Dieses klassische Modell ist in der Wirtschaft häufig zu finden und ist in den Bereichen, in denen ein Produkt oder eine Dienstleistung erstellt wird und die Gewinnerzielung bzw. –steigerung als Unternehmensziel ausgegeben wird, anwendbar. Diese Klarheit ist aus den in Kapitel 2.3 aufgeführten Gründen im Kontext der Hochschulen meist nicht zu finden. Die Reichweite von üblichen Management und Führungsansprüchen ist in der hybriden Organisationsform von Hochschulen stark begrenzt (vgl. Hanft/ Maschwitz, 2017, S. 52). Überwogen früher die repräsentativen Aufgaben für die Hochschulleitung so sind sie heute mehr für Steuerung und Weiterentwicklung zuständig (vgl. ebd., S. 53). Die verwaltungsinterne Struktur ist aber weitestgehend erhalten und wurde im Rahmen von NPM um strategische Elemente erweitert (vgl. ebd., S. 54). Doch sind systemrelevante Reformimpulse nicht von Steuerungselementen für die Grundfinanzierung zu erwarten, da diese kaum sanktionierende Maßnahmen beinhalten, sondern von Steuerungsinstrumenten für zusätzliche Projektmittel (vgl. ebd.). Eine wirkliche Veränderung scheint nur möglich, wenn über eine Beteiligung der Experten an der Zielformulierung ein Commitment entsteht, verbunden mit der Annahme, dass die freie Zielumsetzung motivierend auf die Experten wirkt (vgl. ebd. S. 56). Dies setzt ein Managementmodell voraus, in dem Führungskräfte demnach auf der Basis von Überzeugungen und Werthaltungen Interaktionsprozesse gestalten (vgl. ebd., S. 58). Somit sind die Ansprüche an die Management- und Führungskompetenz der Hochschulleitung gestiegen. Solch eine „Laterale Führung“ (ebd.) soll die Wirkmächtigkeit der Experteneinheiten einbinden, um diese in der Umsetzung von vertrauensbildenden Zielen und Interessen für die Gesamteinheit zu nutzen. Dabei empfiehlt sich für Hochschulleitung und Projektverantwortliche bei Reformprojekten ausreichende Flexibilität bei der Zielerreichung einzuplanen, um diese der Kultur, den Regelsystemen und Gegebenheiten anzupassen und

dennoch die Rahmenbedingungen zu beeinflussen (vgl. ebd., S. 65).

Im Folgenden wird die Organisationskultur aus soziologischer Sicht betrachtet, welche Bedeutung ihr zugemessen wird und wie deren Veränderbarkeit eingeschätzt wird. Danach wird die Rolle von Führungskräften innerhalb der Organisationen im Allgemeinen und in Bezug auf das Hochschulsystem skizziert. Das Leitbild wird als Element der Reformmittel innerhalb des Kulturveränderungsprozesses betrachtet und deshalb an dieser Stelle ausführlicher beschrieben. Dabei werden auch Umsetzungsgrade innerhalb des Hochschulsystems vorgestellt. Abschließend werden literaturbasierte Empfehlungen für Veränderungsprozesse zusammengestellt, die ihre Anwendung auch im Hochschulbereich finden können bzw. speziell für diesen ausgesprochen wurden.

2.4.1 Organisationskultur

Es gibt eine Vielzahl von Definitionen für den Begriff Organisationskultur² (vgl. Reisman, 2013, S. 74f., Neubauer, 2003, S. 22), die von der grundlegenden Annahme ausgehen, dass sich gemeinsame Werte, Verhaltensweisen und Wahrnehmungen in Organisationen ausgestalten, die Einfluss auf das Miteinander aber auch auf die Problemlösungsstrategien haben und somit zum Unternehmenserfolg beitragen. Eine mögliche Definition, die vor allem das „Einbinden von neuem Personal“ in den Vordergrund stellt, lautet nach Schein (1992): Organisationskultur ist als

„ein Muster gemeinsam geteilter Grundannahmen, das eine gegebene Gruppe zur Bewältigung der Probleme der externen Anpassung und der internen Integration erfunden, entdeckt oder entwickelt hat - und das gut genug funktioniert hat, um es als gültig anzusehen, und das deshalb neuen Mitgliedern zu vermitteln ist, damit sie in der richtigen Weise diese Probleme wahrnehmen, denken und fühlen“ (zitiert nach Neubauer, 2003, S. 22).

Hiervon abgegrenzt kann der Begriff Organisationsklima als eine untergeordnete bzw. abhängige Größe betrachtet werden, welche von der Organisationskultur beeinflusst wird. Dabei können die Merkmale des Organisationsklimas meist bewusster wahrgenommen und reflektiert werden (vgl. ebd., S. 30). Das Zusammenspiel von formellen und informellen Kommunikations- und Arbeitsabläufen spiegelt sich in der Organisationskultur. Nach Kühl (2011, S. 127) hängen Organisationskultur und Informalität stark zusammen. Die Organisationskultur zeigt sich indirekter und ist im routinemäßigen sozialen und arbeitstechnischen Umgang mit den schwer änderbaren Grundannahmen,

² Organisationskultur und Unternehmenskultur werden im Rahmen der Masterarbeit synonym verwendet.

Werten und Normen zu finden (vgl. Neubauer, 2003, S. 30). Die Organisationskultur spiegelt sich auch im Führungsstil und den formalen Strukturen (siehe 2.4.4). Die Beeinflussbarkeit von Organisationskulturen wird im Allgemeinen je nach Richtung der Organisationsforschung unterschiedlich interpretiert. Diese können in der Einteilung nach der Gestaltbarkeit entsprechend der Idee von Sackmann drei Kategorien zugeordnet werden (vgl. v. Rosenstiel, 2003, S. 382):

1. Metaphern-Ansatz
2. Variablen-Ansatz
3. Konstrukt-Ansatz

Innerhalb der Metaphern-Ansätze werden Organisation als Kulturen verstanden, die nur von Mitgliedern dieser Lebenswelt wahrgenommen und gedeutet werden können (vgl. Neubauer, 2003, S. 20). Eine Beeinflussung ist kaum möglich. Variablen-Ansätze sehen hingegen Organisationskultur als gestaltbares Element an. Die konstruktivistischen Ansätze sehen die Entwicklung von Organisationskultur als Teil der Sozialisation innerhalb der Organisation an; in dem beobachtete Handlungs- und Deutungsmuster von anderen Mitgliedern beim Neuankommenden übernommen werden (vgl. Neubauer, 2003, S. 20f.). Hier gilt es „kulturelle Sensibilität“ für „konkrete Handlungen“ zu wecken (v. Rosenstiel, 2003, S. 382). Den letzten Ansatz aufgreifend, spiegelt sich die soziale Identität von Personen auch darin wieder, zu welchen Gruppen sie sich zugehörig fühlen (vgl. Neubauer, 2003, S. 31). In Abhängigkeit von lokalen Zuordnungen, gleichen Arbeitsinhalten und Berufsständen gibt es „Belege für Subkulturen innerhalb eines Unternehmens“ (Neubauer, 2003, S. 32). Nach den Gedanken von Schein bewegen sich alle Theorien zu Gruppen um zwei Hauptaspekte (vgl. ebd., S. 60): Überleben und Wachsen in einer sich ändernden Umwelt und die interne Anpassungsfähigkeit entsprechend zu entfalten. Es wird daraus abgeleitet, dass die Umwelt die Möglichkeiten bestimmt, wie sich die Organisation innerhalb der gegebenen Ziele gliedert und ihre Aufgabenbereiche verteilt, um diese zu erreichen (vgl. ebd., S. 61). Diese Neuausrichtungen sind ein fortschreitender Prozess. Das Individuum muss sich die Frage stellen, wie die voranschreitenden Veränderungen auch zu Werteveränderungen führen, die konträr zu eigenen Einstellungen und Persönlichkeit stehen können. Denn die Veränderung grundsätzlicher Wertesysteme ist umstritten (vgl. ebd. S. 40).

Organisationsdiagnostik beschäftigt sich mit der systematischen Erfassung von Organisationskultur. Nach dem Klassifikationsschema von Neuberger/Kompa kann zwi-

schen reaktiv-quantitativen und nonreaktiv-qualitativen Methoden unterschieden werden (vgl. Neuberger, 2003, S. 78). Unter dem Aspekt der soziokulturellen Gestaltung werden mit Fragebögen, Interviews und qualitativen Analysen zum einen im reaktiv-quantitativen Bereich Organisationsstrukturen und –prozesse bezifferbar erfasst (vgl. ebd., S. 78f.), wohingegen im nonreaktiv-qualitativen Bereich wahrnehmbare Merkmale der Organisationsmitglieder, ritualisierte Gewohnheiten und sprachliche Eigenheiten dokumentiert werden. Latente Strukturen werden auch über Fragebögen erfasst, die aber direkt Einordnungen der Organisationskultur mit Werten, Normen und Denkweisen vorgeben (vgl. ebd., S. 79f.). Eine andere Möglichkeit ist die situative Deutung von Umgangsformen und Vorkommnissen durch Organisationsmitglieder bzw. von Forschenden (vgl. ebd.). Eine Mischung aus verschiedenen Ansätzen ist wegen der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes sinnvoll (vgl. ebd., S. 91). Ergänzend lassen sich zur Analyse von Kultur nach Reisman (2013, S. 421) noch Beobachtungspunkte für Workshops und Gruppen hinzufügen wie auch, die Betrachtung der Dokumenten-, Daten- und Textanalyse verbunden mit verschiedenen Prozessbetrachtungen, in denen die interne und externe Unternehmenskommunikation eine besondere Rolle spielt. Insgesamt lässt sich ableiten, dass die in der empirischen Sozialforschung eingesetzten Verfahrensweisen Anwendung finden (vgl. v. Rosenstiel, 2003, S.385).

In Bezug auf die Hochschulreformierung und den damit verbundenen Wandel der Organisationskultur benennen Langenbeck/ Suchanek/ Hölscher (2011, S. 266) als notwendige Schritte: 1. die Anpassung von Strukturen und Verhaltensweisen in den Bereichen Verwaltung und Wissenschaft, 2. die Etablierung von Selbstreflektions- und Feedback-Schleifen, 3. das Entstehen von neuen Gruppierungen und Führungstechniken sowie 4. die Neubewertung von der Beziehung Individuum und Organisation. Um eine Messbarkeit von Veränderungen der Organisationskultur aufzuzeigen, definieren Hehn/ Cornelissen/ Braun (vgl. ebd., S. 6) Indikatoren für die Ebenen: Individuum, Team und Dachorganisation. Auf der individuellen Ebene werden Leistung und Zufriedenheit erfasst. Die Teamebene repräsentiert die Feedback- und Führungskultur. Indikatoren für die Dachorganisation erfassen übergreifende Maßnahmen, die die Arbeitsgeberattraktivität und die Entwicklung des Bereiches Human Resources betreffen. Diese Indikatoren können, wenn sie erfasst sind, aus den organisationsinternen Statistiken erhoben werden. Dieser Ansatz zur Bildung von Indikatoren wird später bei der Applikation (siehe 3.1.) aufgegriffen und für den Hochschulbereich adaptiert. Hehn/ Cornelissen/ Braun (2016, S. 8) weisen aber darauf hin, dass gemessene Veränderungen nicht ein-

deutig als Effekte der Interventionen zu interpretieren sind, da Kultur viele Facetten besitzt und nicht monokausal beeinflusst wird.

2.4.2 Führung

Handeln in Organisationen ist in hierarchischen Strukturen eingebunden, die dem Einzelnen unterschiedlich große Spielräume einräumen. Die hierarchische Struktur legt fest, wer als Mitarbeitende und wer als Führungskraft eingeordnet wird. Die Zuständigkeit und Verantwortung für andere Personen spiegelt sich auch in den Erwartungen an die Führungskraft wieder: Sie müssen sicherstellen, dass die unterstellten Mitarbeitenden die gewünschten Aufgaben mit entsprechender Leistung erledigen und andererseits stehen sie stellvertretend für Externe und Interne als Ansprechpersonen zur Verfügung (vgl. Neubauer, 2003, S. 113). Drei Bereiche können nach Neubauer (ebd.) vom Vorgesetzten gegenüber den Untergebenen beeinflusst werden:

1. Klarheit über Aufgaben und Ziele
2. Beteiligung an Entscheidungen und den Ergebnissen
3. Die Entwicklung gegenseitigen Vertrauens

Alle drei Bereiche sind stark an das Verhalten und die Persönlichkeit der Führungskraft gebunden und wie diese ihre Funktion wahrnimmt. Vom Verhalten kann nicht auf die Persönlichkeit geschlossen werden, doch wirkt es auf andere Menschen und wird als Führung wahrgenommen (vgl. Nerdinger, 2003, S. 141). Das Verhalten der Führungsperson zeigt, wie diese zum Unternehmen steht und ob die Identifikation mit Zielen, Werten und Normen vorhanden ist (vgl. Neubauer, 2003, S. 118). Durch den Vorgesetzten entwickeln die Mitarbeitenden auch ein Vertrauen zur Gesamtorganisation (vgl. ebd., S. 117). Dies ist vor allem in der Einführungsphase bei neuen Mitarbeitenden von Bedeutung. Die Rolle der Vorgesetzten definiert sich aber nicht nur durch die Steuerung der Aufgaben und Vorbild-Funktion für die Mitarbeitenden, sondern ist auch mit der Durchsetzung von Macht verbunden. Die Macht der Führungsposition aus Organisations- und Personalmacht vereint sich in der Regel innerhalb der Führungskraft (vgl. Luhmann, 2012, S. 118). Organisationsmacht beinhaltet die Beendigung der Mitgliedschaft, wenn die Regeln der Organisation nicht eingehalten werden. Die Anwendungsmöglichkeit läuft als latente Drohung in der Hierarchiebeziehung mit, ohne dass die tatsächliche Umsetzung angestrebt ist (vgl. Hüther/ Krücken, 2012, S. 29). Personalmacht ist vielschichtiger und umfasst vor allem die Karriere- und Entwicklungsmög-

lichkeiten in der Organisation, die Bereitstellung von Ressourcen, die Leistungsbeurteilung, Weiterbildungsangebote und Besoldungsstrategien. Dies sind extrinsische Faktoren, die nach der Pittsburgh Studie (Modell von Herzberg) noch um die Bereiche Unternehmenspolitik, die Führung durch die Vorgesetzten und die Beziehungen zu Kollegen/Kolleginnen, Untergebenen und Vorgesetzten ergänzt werden können (vgl. Nerdinger, 2003, S. 110; vgl. Suter, 2004, S. 137). Werden diese Bereiche innerhalb einer Organisation von den Mitarbeitenden als „gut“ bewertet, führt dies aber nicht zur Zufriedenheit mit der Arbeit, sondern ein Neutral-Zustand (Nicht- Unzufriedenheit) wird erreicht (vgl. Nerdinger, 2003, S. 110). Vielmehr wird Zufriedenheit nach Nerdinger (ebd.) durch Kontextfaktoren herbeigeführt; hierzu zählen:

- Leistungserlebnisse und Anerkennung
- Arbeitsinhalt und Entfaltungsmöglichkeit
- Übertragung von Verantwortung
- Beruflicher Aufstieg

Die Bereiche Anerkennung, Verantwortungsübertragung und beruflicher Aufstieg können maßgeblich von Vorgesetzten beeinflusst werden. Ansätze wie der Situative Führungsstil nach Hersey und Blanchard zeigen in ihrem Reifegradmodell (vgl. Reisman, 2013, S. 36), wie Personal entsprechend seines Entwicklungsstandes innerhalb der Organisation unterstützt werden kann. Das Leader-Observation-System (LOS) nach Luthans und Lockwood zeigt die unterschiedlichen Aktivitäten von Führungskräften (vgl. Nerdinger, 2003, S. 45). Die Vielzahl der Grundaktivitäten (Abb. 3), die an eine Führungsperson herangetragen werden, heben die Priorisierungsfähigkeit hervor, die geleistet werden muss, um den verschiedenen Ansprüchen gerecht zu werden.

Werden die Überlegungen zu Führungskräften im Allgemeinen auf die Hochschule übertragen, wird wieder deutlich, dass Teilbereiche nicht diesen hierarchischen Strukturen unterliegen. Nach Hüther/Krücken (2012, S. 29) besitzen Hochschulen bezogen auf wissenschaftliche Mitarbeiter/innen keine wirkliche Organisations- und Personalmacht. Professor(inn)en haben nach dem Erreichen einer Professur keine weiteren Karriereschritte innerhalb des deutschen Wissenschaftssystems (vgl. ebd., S. 30), zumindest nicht an derselben Hochschule. Dies führt zu einem Reputationsstreben durch Veröffentlichungen, da sich Hochschullehrende in erster Linie als Forschende verstehen und damit als Teil des Wissenschaftssystems; wobei das Reputationsgefälle zwischen Forschung und Lehre dazu führt, dass Wissenschaftskarrieren primär durch

Forschungsleistungen erreichbar sind (vgl. Fangmann, 2012, S. 66).

Routine-Kommunikation	Managementfunktionen	Beziehungspflege	Human Resource Management
Informationsaustausch	Planung und Koordination	Interagieren mit Externen	Motivieren/Verstärken
Schreibarbeit	Entscheiden und Problemlösen	Beziehungspflege/	Sanktionieren/Rügen
	Kontrollieren	Networking	Konflikt- und Krisenbewältigung
			Personalrekrutierung
			Personalentwicklung

Abbildung 3 Überblick LOS- Aktivitäten der Führungskräfte (In Anlehnung an Nerdinger, 2003, S. 42ff.)

Eine steigende Reputation ermöglicht die Bewerbung auf besserbezahlte und (mit mehr Forschungsmitteln) ausgestattete Professuren. Die Organisationsmacht spielt eine untergeordnete Rolle, da die meisten Professor(inn)en eine Berufung als Beamte auf Lebenszeit erhalten (Hüther/ Krücken, 2012, S. 34) wie auch die verfassungsrechtliche Zusicherung der Freiheit von Forschung und Lehre (vgl. ebd.) und diese in einen „scheinbar autonomen“ Zustand einpacken. Die Abhängigkeit der Mitarbeitenden vom Inhaber eines Lehrstuhls ist dagegen wesentlich größer und bezieht sich auf Weiterbeschäftigung, Weiterbildung und insgesamt auf die Karriere im wissenschaftlichen System (vgl. Hüther/ Krücken, 2012, S. 32; vgl. Fahr, 2017, S. 26). Dabei wird eine Bindung an den(die) jeweilige(n) Professor(in) und nicht an die Organisation aufgebaut (vgl. Hüther/ Krücken, 2012, S. 32.). Die Ansprüche an die Führungskräfte innerhalb der Organisation Hochschule sind gestiegen (vgl. Fahr, 2017, S. 32f.), denn nicht nur die effizienz- und wettbewerbssteigernden Methoden werden von marktwirtschaftlich orientierten Unternehmen übernommen, sondern auch die Erwartung an das Management und hier insbesondere im Bereich der Mitarbeiterführung. Dabei haben die Professor/innen die Herausforderung: eigene wissenschaftliche Forschungsergebnisse zu erstellen, Forschungs- oder Assistentengruppen zu leiten, Präsenz in den universitären Selbstverwaltungsgremien zu zeigen und ggf. ihrem Lehrauftrag nachzukommen. Die nicht leistbare Omnipräsenz führt zu einem ähnlichen Druckaufbau durch die Anzahl der wachsenden Anforderungen wie bei Führungskräften/Manager(inne)n in der Wirtschaft (vgl. Baumann- Habersack, 2017, S. 7). Auch sind die wachsenden Anforderun-

gen vor allem durch die veränderte Umwelt erzeugt. Denn Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität (kurz „VUCA“) prägen nicht nur die digitale Welt, sondern erzeugen neue Anforderungen an Autorität und Führung (vgl. ebd.). Die Rolle als Führungskraft mit Personalverantwortung in verschiedenen Bereichen der Hochschule wird bereits gelebt wie Studien zeigen. Im Bereich der Forschung konnte die Wirksamkeit der transformationalen Führung empirisch belegt werden (vgl. Schmid/ Knipf/ Peus., 2017, S. 128). Transformationale Führungskräfte zeigen idealtypische Führungseigenschaften, da sie eine Vision klar kommunizieren, die Individualität ihrer Mitarbeitenden berücksichtigen und ihre Wertorientierung vorleben (vgl. ebd.). Dabei können sie motivieren, verkrustete Denkprozesse zu verlassen, was als eine entscheidende Fähigkeit für die Wissenschaft gilt (vgl. ebd.). Innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen können auch Shared Leadership-Konzepte in der Forschung und Entwicklung realisiert werden. Hier findet eine fortlaufend wechselseitige und zielorientierte Beeinflussung zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden statt (vgl. Furtner/ Maran/ Sachse, 2017, S. 142). Dieser Ansatz ist besonders bei hoch qualifizierten Fachkräften geeignet, die ihren Reifegrad an Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen bewiesen haben und komplexe Aufgaben bewältigen müssen (vgl. ebd., S. 146). Unklar bleibt, ob diese Ansätze auch aufgrund einer strategischen Ausrichtung innerhalb des Fachbereichs oder der Hochschule erfolgten.

Es gibt durchaus auch Personengruppen denen gegenüber klassische Personalverantwortung besteht und deren Karriere- und Arbeitsbedingungen durch die Hochschulleitung bestimmt werden können. Dies betrifft sowohl alle Mitarbeitenden der Verwaltung, der zentralen Beratungsstellen und wissenschaftlichen Einrichtungen sowie die neu entstandenen Bereiche mit „Third Space Professionals“ (Whitchurch, 2008), die eine Vielzahl von Schnittstellentätigkeiten innehaben, welche im Rahmen der Reformen und gestiegenen Ansprüche an die Hochschulen entstanden sind. Hierzu zählen Stellen als Referenten, Koordinatoren aber auch Leitungsfunktionen innerhalb der Bereiche die z. B. Forschungsförderung und -planung, Lehrkoordination oder der Studien- und Karriereberatung, die innerhalb der bestehende (früheren) Strukturen weder klar zugeordnet werden können und auch neue Berufsfelder darstellen (vgl. Blümel, 2016, S. 526).

2.4.3 Leitbilder

Im Leitbild werden eigene und extern bestimmte Aufgaben und Ziele charakteristisch für die Organisation formuliert sowie die Herangehensweise (vgl. Klaußner, 2016, S. 3). Leitbilder tragen die Visionen (d. h. Soll-Bilder in Verbindung mit strategischen Zielen) in sich, in welche Richtung sich Organisationen und ihre Mitarbeitenden entwickeln sollen. Der Weg dorthin ist eine Mission (Auftrag), der vielfach nur unscharf skizziert wird, aber Werte und Einstellungen implizit fordert. Bei der Formulierung von Leitbildern wird auf eine hohe Allgemeingültigkeit gesetzt, welche eine Deutungsvielfalt mit sich bringt, die jedem Einzelnen die Möglichkeit zur Identifikation bietet und andererseits die Gefahr der divergierenden Interpretation mit sich bringt. Folgende Merkmale sind bei der Gestaltung des Leitbildes nach Neubauer (2003, S. 111) zu beachten:

- a) Singularität
- b) Homogenität
- c) Kontinuität

Unter Singularität wird die Einzigartigkeit und Abgrenzung der Organisation betont (vgl. ebd.). Homogenität ist der einheitliche „Auftritt“ und die Wahrnehmbarkeit von gleichem Verhalten bei Angestellten innerhalb der Öffentlichkeit (vgl. ebd.). Auch das Corporate Design als äußeres Merkmal unterstreicht die Zusammengehörigkeit. Kontinuität bezieht sich auf das Beibehalten von charakteristischen Merkmalen (vgl. ebd.), welche die Identifikation mit der Organisation unterstützen. Somit kann das Leitbild nach innen und außen Wirkungen (Abb. 4) entwickeln. Verschiedene Abteilungen aber auch neue Mitarbeitende können durch ein Leitbild in die Gesamtorganisation integriert werden, da es Orientierung und Lenkungsfunktion für diese besitzt. Die Integrationsfunktion eines Leitbildes ist nach Klaußner (2016, S. 7) umso größer, je differenzierter der Organisationsaufbau ist. Zudem kann es als Motivation und Ansporn für die zukünftigen Entwicklungen dienen, wenn persönliche Werte mit den Leitbildwerten überstimmen und somit eine Brücke zwischen Organisation und Mitgliedern bildet (vgl. ebd., S. 9). Es ist ein Maßstab sowohl für die Ausrichtung der Führung im Allgemeinen als auch für die Vorbildfunktion der Führungskräfte im Besonderen, an denen sie gemessen werden können. Das Leitbild kann zur Grundlage des unternehmerischen Handelns werden (vgl. ebd., S. 9), wenn keine zu abstrakte Formulierung gewählt wurde und auch die Kernaufgaben und -ziele der Organisation umrissen werden.

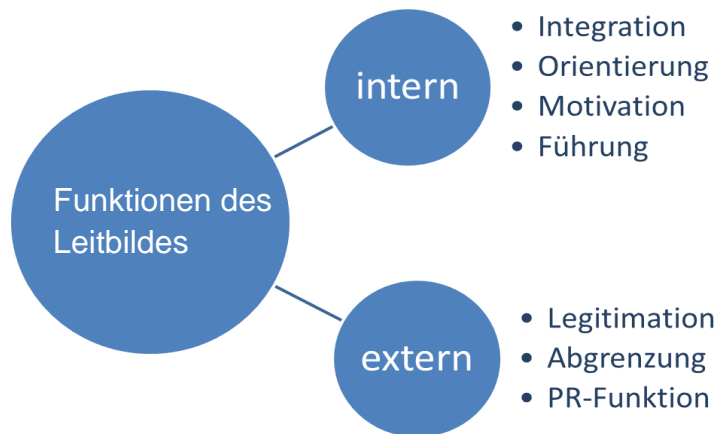


Abbildung 4 Funktionen von Leitbildern (In Anlehnung an Klaußner, 2016, S. 13)

Wenn dies beachtet wurde, kann das Leitbild sogar als Legitimationsgrundlage für Entscheidungen in der Personalführung genutzt werden (vgl. ebd., S. 10). Für Außenstehende bietet das Leitbild Informationen über die Organisation (vgl. ebd.). Das Leitbild legitimiert das Handeln als organisatorische Einheit. Es stellt eine Abgrenzung zu anderen Organisationen dar und zeigt mit dem „skizzierten Profilbild“, was die Organisation ausmacht und welche Ausrichtung und Werte das Handeln bestimmen. Dies unterstreicht die Singularität der Organisation. Das Leitbild kann auch eine PR-Funktion in sich tragen bzw. von der Öffentlichkeitsarbeit genutzt werden, um das Profil der Organisation im Sinne von Marketingkampagnen zu nutzen. Die aktive Nutzung als Marketinginstrument sollte nach Klaußner (2016, S. 12) nur stattfinden, wenn die „externen Erwartungen“ nicht zu weit „von der organisationsinternen Realität abweichen“. Dies ergibt ansonsten eine doppelt erlebbare Diskrepanz. Die Mitarbeitenden sehen sich als Teil eines Schauspiels, deren Rollen sie sich nicht gewählt haben und auch nicht ausfüllen können. Die Außenstehenden sehen die schlechte Performance, die nicht im Einklang mit dem Leitbild steht. Dies zeigt auch die Wichtigkeit, warum weitestgehend ein Bottom-up Ansatz zur Entwicklung eines Leitbildes gewählt werden sollte, wenn die Visionen auch ‚gelebt‘ werden sollen.

Der Prozess der Leitbildentwicklung findet in mehreren Stufen statt (Abb. 5). Welche Funktion des Leitbildes besonders im Vordergrund steht (innen oder außen) ist im Vordergrund zu klären, weil sich dadurch bestimmte Bedingungen für die Konzeption des Leitbildes ergeben (vgl. ebd.). Unabhängig vom gewählten Entwicklungsansatz (Top-down oder Bottom-up) ergibt sich eine vierstufige Prozesskette.

1. Findung der Themenfelder

Für das Sammeln von Themenfeldern sind durchaus auch Großgruppenveranstaltungen geeignet, bei denen die gesamte Belegschaft eingeladen wird.

Die Großgruppenveranstaltungen bedürfen einer besonderen Moderation und Vorbereitung, damit die Anonymität in der Gruppe nicht zu Passivität und „innerer Nicht-Teilnahme“ am Geschehen führt.

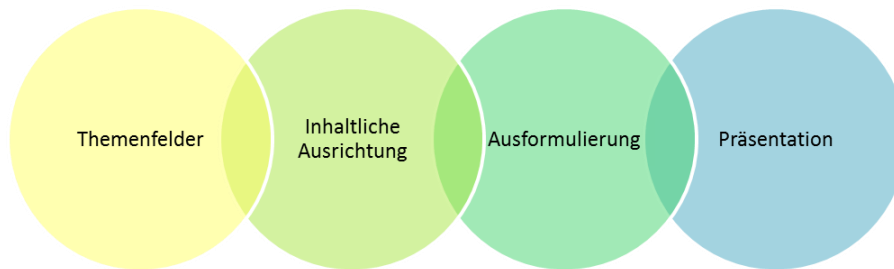


Abbildung 5 Verlauf der Leitbildentwicklung (Eigene Darstellung)

Auch ist in dieser Auftakt- und Orientierungsveranstaltung das weitere Vorgehen mit einem Zeitplan zu visualisieren. Diese Art von Brainstorming-Termin dient der offenen Themensammlung. Die Auswertung der identifizierten und gewichteten Themenkomplexe sollte durch Anwendung der in der empirischen Sozialforschung üblichen qualitativen Inhaltsanalyse erfolgen (vgl. Klaußner, 2016, S. 72).

2. Inhaltliche Ausrichtung

In der zweiten Phase können in Kleingruppen sowohl die Ergebnisse des Brainstormings präsentiert werden wie auch die inhaltliche Füllung der identifizierten Themenkomplexe folgen. Die Phase ist geprägt vom intensiven Austausch, da die Beteiligten ihre Deutung von verschiedenen Begrifflichkeiten bzw. Themenfeldern argumentativ vortragen müssen. Die Kleingruppe sollte heterogen zusammengesetzt sein (vgl. ebd., S. 100) und eine Größe von 15 Teilnehmenden nicht überschreiten (vgl. ebd., S. 102). Dies bedeutet, die Einteilung erfolgt von einem Lenkungsteam, das die weiteren Termine auch koordiniert. Die Bündelung der Ergebnisse kann in übergeordneten Sprechergruppenterminen erfolgen (vgl. ebd., S. 123).

3. Ausformulierung

Die Formulierung des Leitbildes kann durch die Gruppe der Sprecher/innen vorgenommen werden (vgl. ebd., S. 137). Es ist aber auch denkbar, die Ausformulierung

durch Experten im eigenen Haus vornehmen zu lassen, die mehrere Versionen von Leitsätzen pro Themenkomplex entwickeln, über die die Sprechergruppe dann abstimmt.

4. Veröffentlichung /Präsentation

Die anschließende Präsentation kann in verschiedener Weise erfolgen. Für externe Stakeholder durch Pressemitteilung, Veröffentlichung auf der Organisationshomepage, Nutzen der Social Media Kanäle etc. (vgl. ebd., S. 150). Auch kann eine Integration in das Erscheinungsbild (Corporate Design) erfolgen. Wichtiger ist aber noch die Veröffentlichung und „in Kraft Setzung“ gegenüber den Mitarbeitenden, für die diese Ergebnispräsentation einen längeren Prozess abschließt. Je festlicher dieser Akt geschieht, desto größer ist die Bedeutung, die auch die Leitungsebene diesem Schritt einräumt.

Der Leitbildentwicklungsprozess wird häufig als eine geschlossene Einheit betrachtet, der zur Profilbildung und zur Herausbildung eines „unternehmerischen Selbst“ bzw. einer gemeinschaftlichen Identität führt. Da nicht alle Personen einer Organisation gleich stark beteiligt sind bzw. dies sein wollen, ist dies ein erster orientierender Schritt, der ohne weitere Maßnahmen in seiner Wirkung aber „verpufft“ und als „Inszenierung“ der Leitungsebene angesehen wird. Dieser Prozess bietet eine Orientierung, welche Art von z.B. Workshops, Kleingruppenarbeiten, Umfragen innerhalb der Organisation als partizipatives Mittel gut angenommen werden. Darauf aufbauen kann die „Umsetzung“ des Leitbildes geplant werden.

Bei der Betrachtung der Hochschule als „besondere Organisation“ ist die Einbindung möglichst vieler Personen nur unter Prämisse der „Freiwilligkeit“ möglich. Das Leitbild kann eine entscheidende Rolle nach Erhardt (2011, S. 126) in Bezug auf die horizontale Differenzierung zu anderen Hochschulen aufweisen und zur Gestaltung der marketingrelevanten Hochschulmarke verwendet werden. Bei der Untersuchung aller staatlich anerkannten Hochschulen besaßen 64 % bereits ein veröffentlichtes Leitbild (vgl. ebd., S. 131). Die Untersuchung ordnete in einer Inhaltsanalyse die Leitbildworte einer Markenpersönlichkeitsdimension zu. Die Dimensionen sind in einer Abwandlung von Mäder (ebd., S. 128): „Attraktivität, Verlässlichkeit, Innovativität, Stabilität und Natürlichkeit“. Auffällig ist die weitestgehend homogene Darstellung von Hochschulen in dem untersuchten Cluster und die damit geringere horizontale Differenzierung (vgl. ebd., S. 177). Erhardt (2011, S. 78) folgert daraus, dass die Verantwortlichen zwar um

die Wichtigkeit der Profilbildung wissen, ihnen jedoch die Anwendungslogik für eine horizontale Differenzierung nicht ausreichend bekannt sind. Dies könnte eine Rolle spielen aber auch die gewünschte Selbstbeschreibung mit Begriffen wie „Verlässlichkeit“ und „Stabilität“, die das eigene institutionelle Selbstverständnis beschreiben. Andererseits könnte es sich auch um den kleinsten gemeinsamen Nenner handeln, auf den sich alle Beteiligten beim Prozess der Leitbildentwicklung einigen konnten.

2.4.4 Entscheidende Faktoren für Veränderungsprozesse

Organisationen und ihre Kultur sind veränderbar und verändern sich immerzu, ohne spezielle Eingriffe, sozusagen „evolutiv“ (vgl. Reisman, 2013, S. 113). Dabei ist es wichtig für eine Organisation zu sehen, wie ihre Kultur sich im Verhältnis zur Umwelt entwickelt (vgl. ebd., S. 114). Veränderungs-Programme, die nicht mit den Unternehmens- bzw. Organisationszielen verbunden sind, werden von Zweiflern innerhalb der Organisation leicht als „unnötig“ deklariert (vgl. Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 37). So können innerhalb der Belegschaft von oben angelegte Kulturprogramme mit Zynismus begegnet werden (vgl. Kühl, 2011, S. 129). Dies begründet sich unter anderem damit, dass Ergebnisse und Veränderungen häufig nicht nachvollziehbar und sichtbar werden. Dies hat sich in der Vergangenheit vor allem in einem „ungewissen Ausgang“ (Rosenstiel, 2003, S. 455) gezeigt. Darum sind die konkrete Verknüpfung von Wertevorgaben (z. B. im Bereich Service/Vertrieb: Höflichkeit, Kundenorientierung etc.) mit messbaren Faktoren (z.B. Weiterempfehlungen, erneute Kontaktaufnahme etc.), die zur Erreichung der Zielvorgaben einfließen, wichtig. Während Ziele eine Richtungsorientierung geben, sind Werte oft der Weg, wie das Ziel erreicht werden soll (vgl. Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 6). Es gibt eine Reihe von Empfehlungen, welche Maßnahmen und Rahmenbedingungen den Veränderungsprozess begünstigen, die sich aus Untersuchungen und dem Beratungsalltag in Organisationen ableiten lassen. Als wesentlichen Hebel um Veränderungen in der Organisationskultur zu bewirken, sieht Kühl (2011, S. 129) die Formalstruktur zu adaptieren. Denn über veränderte Berichtswege, neue Zielformulierungen, personellen Veränderungen wird wesentlich die Art und Weise der informellen Koordination innerhalb eines Bereiches beeinflusst (vgl. ebd.). Dies kann je nach Umfeld heißen, mehr oder weniger Formalisierung einzufordern. Ob eine Unternehmenskultur bzw. deren Werte als gelebt oder stark empfunden wird, hängt davon ab, ob die meisten Mitarbeitenden einer Organisation und die Führungskräfte diese leben (vgl. Neubauer, 2003, S. 33).

Faktoren	Umsetzung durch Vorgesetzte
Visionäre Ziele	Charismatischer Entwurf (change story) einer Zukunftsvision, die die Mitarbeitende auf die Mission einstimmt
	Visualisierung der Veränderungen
	überzeugende und attraktive Ziele formulieren
	klare Umsetzungspläne erarbeiten
Glaubwürdigkeit	hohes Fachwissen einbringen
	Übereinstimmung von Wort und Tat
	Profilierung für die Karriere nicht im Vordergrund
Kommunikative Kompetenz	Redegewandtheit der Führungskraft
	Gesprächsführungskompetenz (Zuhören und Beteiligen)
	Problemlösungskompetenz
Intellektuelle Stimulierung	Herausfordernde Aufgaben stellen
	Sinnzusammenhänge aufzeigen
	Handlungsspielräume einräumen
Förderung der Selbststeuerungspotenziale	Eigenständige Organisationseinheiten bilden
	Partizipative Entscheidungsfindung
	Gemeinsame Erfolgserlebnisse
Verbundenheit mit dem Unternehmen	Einsatz und Engagement zeigen Verbundenheit mit dem Unternehmen
Aufbau von Vertrauen in die Leitungsebene	Beistand bei Schwierigkeiten
	notwendigen Handlungsrahmen bieten
	für die Anliegen der Mitarbeitenden einsetzen
Führungsethik	Verantwortungsbewusstsein für Unternehmen, Belegschaft, Gesellschaft und Umwelt

Abbildung 6 Unterstützende Faktoren zur Gestaltung der Organisationskultur (In Anlehnung nach Neubauer, 2003, S. 144-S. 148)

Dabei stellt Neubauer (2003, S. 145ff.) besonders die Führungskräfte und ihr Verhalten in den Vordergrund (siehe auch 2.4.2). Viele Faktoren (Abb.6) setzen eine stark reflektierte Vorgehensweise voraus, die Mitarbeitende als wichtige Ressource in den Mittelpunkt des Wirkens von Vorgesetzten stellt. Dabei wird nicht davon ausgegangen, dass alleine eine visionäre Führung einen andauernden Wechsel der Organisationskultur gewährleisten kann (vgl. ebd., S. 167). Vielmehr sind die einflussreichen Gruppen (Subkulturen) in den Prozess zu integrieren und diese als Befürworter zu gewinnen

(vgl. ebd.). Die Erreichung von Kulturveränderungen erfordern Ausdauer und anhaltende Aufmerksamkeit (vgl. Neubauer, 2003, S.181). Dabei sind sowohl die wiederholende Überprüfung von Kulturdiagnosen wichtig wie auch die Sichtbarmachung von Veränderungen für alle Beteiligten (vgl. ebd.). Auch ist die wiederholte Vorstellung einer Change Story bzw. Unternehmensgeschichte als narratives Element wichtig. Diese Art von Erzählung als vereinende Stärke für die (Hochschul-) Organisation empfiehlt auch Musselin (2006, S.15).

Als häufige Fehler, die zum Scheitern von Veränderungsprogrammen der Organisationskultur führen, werden genannt (Neubauer, 2003, S. 164f.): „Das Nicht-Ereignis“, „Bloße Lippenbekenntnisse“, „Zynismus“, „Nichtssagende Unternehmensleitsätze“ und „Schneller Erfolg“. Sind die vier erstgenannten Fehler Zeichen für mangelnde Umsetzung und nicht vorgelebte Werte von Vorgesetzten; so ist der letztgenannte Fehler „Schneller Erfolg“ darauf zurück zu führen, dass kleine Teilerfolge schon als große Zielerreichungen propagiert werden, dabei sind sie nur kleine Etappenziele auf einem längeren Weg. Andererseits sind diese „short-terms wins“ (Kotter International, 2017) notwendig, um den Fortschritt aufzuzeigen und die Beteiligten zu motivieren. Falsch angesetzte Programme können erheblichen Widerstand verursachen und Veränderungsansätze für längere Zeit unmöglich werden lassen (vgl. Neubauer, 2003, S. 177).

Für die Umsetzungen von Veränderungsprojekten an Hochschulen empfiehlt Musselin (2006, S. 15f.) die Missionen in einem Projekt in den Fokus zu nehmen, welches weniger Anordnungen vorsieht, sondern den Rahmen setzt, in Initiativen, Nachfragen und Projekte „at the bottom level“ zu investieren und die Anregungen in das Gesamtprojekt aufzunehmen. Die Kriterien und Bewertungen in diesem Projekt sollten soweit wie möglich entfernt von den akademischen Normen und Automatismen liegen (vgl. ebd., S.16.), damit Widerstände im Sinne der „defensive capacity“ (siehe 2.1.3.3) weitestgehend vermieden werden. Diese Vorstellung bestätigen auch Hanft/ Maschwitz (2017, S. 64), dass Maßnahmen akzeptiert werden, wenn sie im allgemeinen Selbstverständnis der Hochschule anschlussfähig sind und die Alltagsroutinen der Hochschullehrenden wenig berühren. Dabei sind Projektleitende im Vorteil, die die Logik der hochschulinernen Teilkulturen erkennen und zwischen ihnen vermitteln können (vgl. ebd.). Durch erfolgreiche Kommunikationsprozesse werden gemeinsam getragene Ideen und Ziele generiert, die Übereinstimmung der Beteiligten erzielen und dadurch durchführbar werden (vgl. ebd.). Die Schwierigkeit im Reformprozess zeigt sich darin, mit ausreichend „Empathie, Ambiguitätstoleranz und Überzeugungskraft die Interessen der Akteure und

der Organisation in Einklang zu bringen“ (ebd., S. 65). Diese Schwierigkeiten begründen sich unter anderem darin, dass bereichs- und funktionsübergreifendes Denken und Handeln in den Überlegungen zu den Organisationsstrukturen Neuland sind (vgl. Schumacher, 2017, S. 85). Dabei gilt es für alle Beteiligten sich auf andere Sichtweisen einzulassen. Dies bedeutet sich wertschätzend und interessiert mit den Unterschieden zwischen ‚eigener‘ und ‚fremder‘ Rationalität bei den Vorgehensweisen auseinander zu setzen (vgl. ebd. S. 73). Dies mündet letztlich in der Vorstellung von Schumacher (2017, S. 84), dass sich die Zusammenarbeit im Hochschulbereich nicht erzwingen lässt und ohne nennenswerten Einfluss von Strukturen, die Selbstbindung der Beteiligten nur über Dialog, Transparenz und Kollegialität erreichbar ist. Dieses ausgleichende Agieren zum Erreichen von Zielen setzt ein breit angelegtes Zielfenster voraus. Innerhalb eines Projektes zur Veränderung der Organisationskultur sollten nicht exakte Zielvorgaben erreicht werden, sondern gerichtete Entwicklungen in regelmäßig überprüfbaren Zielkorridoren festgelegt werden (vgl. Reisman, 2013, S. 114).

2.4.5 Zwischenfazit II

Führungspersonen und ihr Verhalten werden von Mitarbeitenden als Orientierungspunkte für die Umsetzung und Akzeptanz von anvisierten Werten und Zielvorgaben in Organisationen gesehen. Sie haben eine Schlüsselposition für Veränderungen inne. Die Organisationskultur spiegelt sich in gemeinsamen Werten, Verhaltens- und Interpretationsweisen wider, die sich bei der Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen zeigen. Organisationskultur ist sowohl von formellen wie auch informellen Parametern abhängig. Werden die formellen Strukturen geändert, so ziehen häufig, die informellen Netzwerke nach.

Bezogen auf den Hochschulbereich sind viele Reformen umgesetzt worden, die auch formelle Strukturen geändert haben. Die Autonomie der Professorenschaft ist weitestgehend gleichgeblieben und auch deren Führungsrolle gegenüber wissenschaftlichen Mitarbeitenden. Die Leitbildentwicklung kann als Chance genutzt werden, die Hochschule als Einheit zu definieren. Partizipative Ansätze bei der Entwicklung wie auch die Formulierung von konkreten Kernaufgaben und -zielen dienen der Führung, Integration, Orientierung und Motivation von allen Mitgliedern der Hochschule. Wer Führungsverantwortung in einer Organisation hat, muss sich mit der Kultur der eigenen Organisation wie auch mit dem eigenen Verhalten auseinandersetzen. Dieser Aspekt gewinnt im Hochschulbereich mehr und mehr Bedeutung. Denn der Umgang mit Diversität,

Gleichstellung und Personalentwicklung wird zunehmend als Voraussetzung für Hochschulerfolg gesehen, der sich in einer neuen Führungshaltung zeigt (vgl. HRK, 2016, S. 11). Als Voraussetzungen für Kulturveränderungsprojekte lassen sich folgende Kriterien zusammenfassen:

1. Reflektiertes Führungsverhalten
2. Einbindung von einflussreichen Subkulturen
3. Ausdauer und Controlling bei der Umsetzung
4. Entwicklung einer Change Story
5. „Scheinumsetzungen“ und zu frühe Erfolgsverkündung vermeiden
6. „Bottom up“-Ansätze verfolgen
7. Veränderungsansätze nicht laufenden Projekten „überstülpen“
8. Hochschulerfahrene Projektleitung
9. Formulierung eines breiten Zielkorridors

2.5 Kommunikationsprozesse begleiten

„Kommunikation ist das elementare Mittel zur Verständigung zwischen Menschen.“ (Alter, 2004, S. 92). Dies deckt sich mit dem Alltagsverständnis, dass Informationen zwischen Sender und Empfänger (oder vice versa) ausgetauscht werden (Zwei-Weg-Kommunikation) (vgl. ebd.). In einem weiter gefassten Begriff von Kommunikation ergibt sich nach Luhmann (2006, S. 59), dass Kommunikation ein soziales System darstellt und sich in sozialen Systemen selbst reproduziert. Dies ergibt ein vielfältiges Geflecht an Interaktionen innerhalb von Organisationen. Das kleinste soziale System sind Zweierkonstellationen, die sich in ein größeres System einbinden. Störungen der Kommunikation können auf allen Ebenen und in allen Systembereichen auftreten. Das Entstehen von Störungen ist von Menschen oft nicht bewusst beschreibbar. Nach dem Filtermodell ist die menschliche Informationsverarbeitung schemagelenkt (vgl. Nerdinger, 2003, S. 146). Das Verstehen von Inhalten wird von den Schemata gelenkt, die durch die Mitteilungen angesprochen werden (vgl. ebd., S. 147). Schemata sind Cluster von vorhandenem Wissen, Erfahrungen und Erwartungen. Bei kommunikativen Handlungen müssen die Beteiligten Selektionen nicht nur für den Weg (Wahl des Medium) bzw. die Informationen bedenken, sondern auch die möglichen Interpretationswege der Empfänger/innen. Dies spiegelt sich auch in dem Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun (2016) wider, wobei jede Information bezüglich vier Ebenen (Sach-, Appell-, Beziehungsebene und Selbstkundgabe) für Sender und Empfänger analysiert werden kann. Diese Analyse verschafft Beteiligten eine bessere Orientierung, um problematisch ablaufende Kommunikationen zu erkennen und zu verändern

(vgl. Plate, 2015, S. 58). Es empfiehlt sich aber nicht im permanenten Analysemodus zu verweilen, da dies die „Gefahr der ‚Psychologisierung‘ zwischenmenschlicher Interaktionen“ (ebd.) in sich trägt. Zwischenmenschliche Interaktionen werden als entscheidende Bausteine mit weitreichendem Einfluss laut Reisman (2013, S. 167) für den Organisationserfolg allgemein anerkannt. Welche Verhaltensweisen akzeptiert werden und welche nicht, zeigt sich in der Organisationskultur (vgl. ebd.). Dabei lässt sich Verhalten aber nicht rein rationell erklären (vgl. ebd., S. 183). Emotionen spielen eine entscheidende Rolle. Dabei ist die Emotionsregulierung häufig im beruflichen Alltag und in privaten Rollen zu finden. Ist das gezeigte Verhalten aber nicht übereinstimmend zur inneren Einstellung, so löst die Situation Stress bei den Kommunikationsbeteiligten aus (vgl. ebd., S. 198). Stress kann in erhöhter Form zur Minderung von Arbeits- und Gedächtnisleistung und kreativem Handeln führen. Vor allem bei neuen beruflichen/privaten Situationen, die neue Handlungsweisen erfordern, entsteht eine Verunsicherung oder auch Reaktanz, die emotionalen Stress erzeugt. Zur Beeinflussung des Emotionshaushalts können emotionsauslösende Vorstellungen und Denkweisen adaptiert werden (vgl. ebd., S. 207). Die Regulation ist somit auch ein Lernprozess. Diese Balance zwischen Emotionsregulation, Analyse, Reflektion und ‚angemessenen‘ Handlungsrepertoire zeigt sich in einem professionellen Verhalten im Berufsalltag. Bei dieser Ausbalancierung können Angebote wie Beratung, Coaching und Mentoring unterstützen. Vor allem Ansätze zu Beratung und Coaching ermöglichen den bewussten Perspektivwechsel. Bei der Betrachtung der wesentlichen Merkmale von Beratung, Coaching und Mentoring wird vornehmlich auf die Individualkommunikation abgezielt. Diese besteht nach Röhner/ Schütz (2016, S. 107) aus drei wesentlichen Bestandteilen: 1. Raum-zeitliche Bindung (alle Beteiligten an einem Ort), 2. Einsatz von primärer (natürlichen) Medien sowie 3. Verständigung erfolgt verbal und nonverbal.

2.5.1 Abgrenzung von Beratung, Coaching und Mentoring

2.5.1.1 Experten- und Prozessberatung

Der Begriff Beratung kann in Experten- und Prozessberatung (im Sinne von Consulting) eingeteilt werden, in der fachspezifische Kenntnisse über Themengebiete (z.B. Steuern, Finanzierungsmöglichkeiten, Energienutzung, Storytelling, Organisationsentwicklung etc.) einem Ratsuchenden oder einer Organisation je nach Angebotsrahmen (Vertrag) zur Verfügung gestellt werden. Die Berater/innen stellen bei der Prozessbera-

tung/Moderation im Rahmen von Organisationentwicklungsberatungen häufig auch ihr Fachwissen im Bereich Projektmanagement, Analyse und Datenerhebung zu Verfügung, da die trennscharfe Abgrenzung in diesem Bereich beim Klienten häufig nicht gewünscht ist (vgl. Altvater, 2007, S.17). In diesem Sinne werden Einzelschritte oder ganze Prozessabläufe für Projekte (neu) geplant und die Umsetzung unter Anleitung mit dem Kunden/Klienten geübt, bis die neuerworbene Kompetenz selbstständig durchgeführt werden kann (vgl. Wildt/ Wildt, 2016, S. 27). Im Bereich der Organisationsberatung wird innerhalb der Prozessberatung auch die Systemische Beratung angesiedelt (vgl. Altvater, 2007, S.19), die vor allem Veränderungsprozesse in der Organisationsentwicklung anstoßen will.

2.5.1.2 Coaching

Der Begriff Coaching wird auch als „Containerbegriff“ (Geissler, 2017, S. 441) bezeichnet, der häufig unscharf für verschiedenartige Beratungsformate benutzt wird, so dass der Wunsch nach einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Begriff Beratung und Coaching in seiner Gesamtheit notwendig ist (vgl. Wildt/ Wildt, 2016, S. 222).

Wirkungsanspruch	Abgrenzung zu
<i>beratender Ansatz</i>	Training
<i>prozessorientiert</i>	Lernprozessbegleitung
<i>Arbeitsbündnis</i>	Consulting
<i>lösungsorientiert</i>	Fachberatung
<i>anlassorientiert</i>	Führung
<i>(konkrete soziale Situation)</i>	
<i>Diagnose orientiert</i>	Mentoring

Abbildung 7 Begriffsdefinition Coaching (In Anlehnung Fahr, 2017, S. 3-4)

Fahr definiert Coaching nach seiner Erfahrungspraxis als Coach (2017, S. 7) wie folgt:

„Coaching ist eine prozess- und lösungsorientierte sowie personenzentrierte Beratung, in der gemeinsam mit den Ratsuchenden an konkreten sozialen Situationen gearbeitet wird“.

Dabei wird der Lösungsweg durch den Klienten gefunden (vgl. ebd.), wobei die Kompetenz in der Gesprächsführung und die Empathie des Coachs diesen Prozess prägen. Durch einen entsprechenden Diagnoseansatz, z. B. die Inkongruenzdiagnostik nach Speierer (vgl. ebd. S. 4) kann erarbeitet werden, in welchem Bereich das Selbstkonzept des Ratsuchenden Unterstützung benötigt. Dabei wird die Fragestellung geklärt, die hinter dem vordergründigen Thema (z.B. Zeitmanagement, Schreibblockade

etc.) steht, mit dem der/die Ratsuchende zum Coach kommt (vgl. ebd., S. 25). Dieser freiheitliche Ansatz grenzt sich von anderen Assoziationen (Abb. 7) ab, die mit Coaching verbunden werden. Coaching ist kein Training oder eine Lernprozessbegleitung, die den Ratsuchenden mit einem Trainings-/Lehrplan fit macht. Es werden keine fertigen Lösungsansätze angeboten, aus denen gewählt werden kann wie beim Consulting (vgl. ebd., S. 4) oder bei der Fachberatung. Nach diesem Ansatz ist Coaching kein Führungskonzept mit dem Mitarbeitende geleitet werden. Ansätze die Coaching als Führungsstil propagieren (vgl. Schumann/ Böttcher, 2016, S. 14), um sich dem transformationalen Führungsstil zu nähern (vgl. ebd. S. 7), müssen unter diesen Aspekten kritisch betrachtet werden. Die Forderungen scheinen gesellschaftlichen Entwicklungen zu folgen (vgl. ebd., S. 1), wirken aber wie Sparpakete, da die Personalentwicklung auf die Vorgesetzten abgewälzt wird sowie Transfer- und Erfolgskontrolle der persönlichen Entwicklung des Mitarbeitenden (Klienten/Klientin) ‚en passant‘ mit-evaluiert wird.

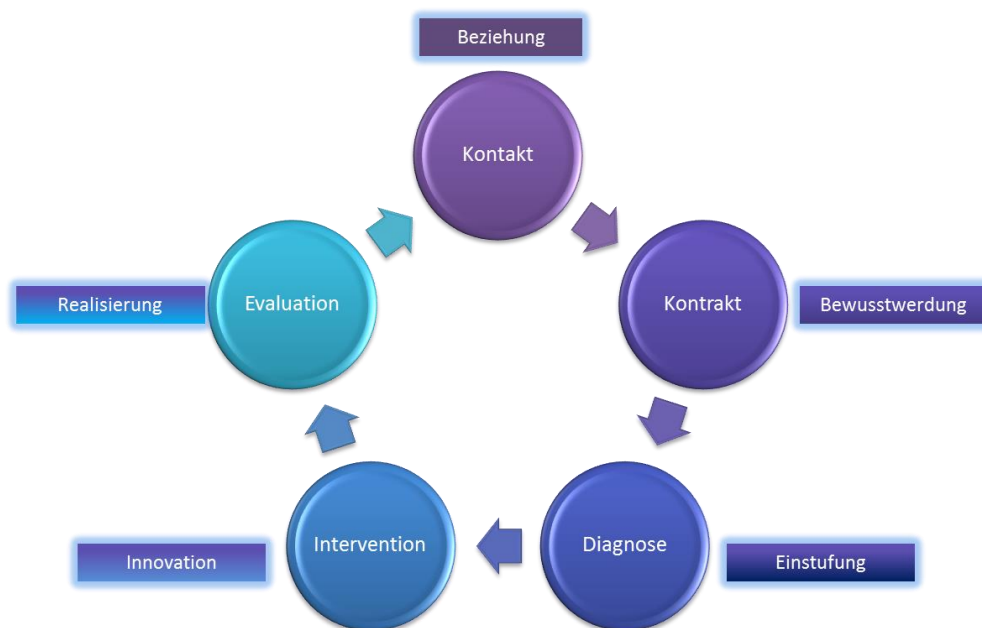


Abbildung 8 Phasen im Coaching als Prozessberatung (In Anlehnung Loebbert, 2017, S. 41f.)

Die Perspektive der freiwilligen Weiterentwicklung der ratsuchenden Person gerät dabei in den Hintergrund; sind es doch vor allem Krisen und Verbesserungswünsche, die den Bedarf nach Coaching schaffen (vgl. Fahr, 2017, S. 23). Voraussetzung für diese Beratungsbeziehung sind Freiwilligkeit und Vertraulichkeit und die Einschätzung, dass

das Coaching (ähnlich wie beim Mentoring) eine Art ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ ist (vgl. Graf/ Edelkraut, 2017, S. 8). Coaching kann als Prozessberatung verstanden werden (vgl. Loebbert, 2017, S. 39), da mehrere Phasen (wiederholend) nacheinander durchlaufen werden. Das Phasenmodell der Prozessberatung von Gordon und Ronald Lippitt aufgreifend skizziert Loebbert (2017, S. 41f.) eine Abfolge von fünf Phasen (Abb. 8), die zeitgleich von Coach und Klient/in durchlaufen werden, in ihrer Betrachtung aber unterschiedlich wahrgenommen werden. Kontakt findet in jeder Phase statt (vgl. ebd., S. 42). Durch einen Kontrakt (Vertrag) wird die Leistungsvereinbarung bzw. das Erreichen von Zielen festgehalten. Durch die Diagnose wird das eigentliche Thema bestimmt und Hypothesen mit dem Klienten über die weiteren Schritte entwickelt (vgl. ebd.). Interventionen sind Aktivitäten des Coaches, welche den Handlungserfolg der behandelten Person unterstützen (vgl. ebd.). Die Bewertung der neuen möglichen Handlungsstrategien und die Einordnung des Beratungsgesprächs finden am Ende der Sitzung statt. Parallel durchläuft der/die Klient/in folgende Phasen: 1. Erstaufnahme der Beratungsbeziehung, 2. Bewusstwerdung und Formulierung von Zielen, 3. Einstufung der Problemsituation und Erfahren von Handlungsoptionen, 4. innovative Ausrichtung der Sichtweisen sowie 5. Bewertung des Gesprächs und die Festlegung der Umsetzung in der Abschlussphase. Die Klienten müssen ihren Eigenanteil zur Veränderungen beitragen, was eine wichtige Voraussetzung für Erfolg ist, ohne Erfolgsgarantie für den Gesamtprozess (vgl. Wildt/ Wildt, 2016, S. 28).

2.5.1.3 Mentoring

In Anlehnung an Graf/ Edelkraut (2017, S. 6) wird unter Mentoring eine Methode für den persönlichen Wissenstransfer gesehen, bei der eine Person (Mentorin oder Mentor) Erfahrungen und Wissen an eine (noch) unerfahrene Person (Mentee) weitergibt. Es gibt eine Vielzahl von Abwandlungen des klassischen one-to-one Mentorings, welches den persönlichen Kontakt von zwei Personen (Tandem) in den Vordergrund stellt. Abwandlungen sind: 1. Anzahl zu betreuender Personen, 2. Art und Weise wie der Kontakt gehalten wird (digital, telefonisch, persönlich), 3. Häufigkeit der Treffen. Im Fokus von jedem Mentoring steht der Mentee, dessen Weiterentwicklung persönlich und beruflich gefördert werden soll (vgl. ebd., S. 12). Vorteilhaft ist das weite Spektrum „eines erfolgreichen Lernsettings: eine lern- und kompetenzfördernde Umgebung, intensive Auseinandersetzung mit sich und der Materie, selbständiges Probieren, reflexiver Austausch.“ (Graf / Edelkraut, 2017, S. 12). Um als Mentor/in tätig zu sein, wird keine Ausbildung oder Schulung benötigt (Abb.9). Innerhalb von Unternehmen wird dieser me-

thodische Ansatz als Teil der Personalentwicklung gesehen. Das Interesse an der Begleitung und die Weitergabe von Wissen und Erfahrungen stellen die Grundmotivationen des Mentors oder der Mentorin dar (vgl. Pflaum, 2017, S. 90). Was diese Tätigkeit vom Coach oder der Rolle als Führungskraft abgegrenzt, ist die menschliche Nähe bzw. geringere Distanz und die symmetrische Kommunikation auf gleicher Höhe (vgl. Pflaum, 2017, S. 50). Die Beziehung kann grundsätzlich in Freundschaft übergehen. Führungskräfte können Mentor(inn)en sein, aber nicht für die direkt unterstellten Mitarbeitenden (vgl. ebd., S. 97).

Dimensionen von Mentoring	
Kontext	Formelles Mentoring in Organisationen/Unternehmen mit Rahmenprogramm
	Informelles Mentoring auch unternehmens-/branchenübergreifend
Themen	Vielfalt an persönlich/sozialen/beruflichen Themen
	Karriereplanung
Anforderungen	Mentor/in: Kommunikative Kompetenzen, Offenheit und Reflektion
	Mentee: Offenheit und Reflektion
Methoden	Beratung (Empfehlungen) und Unterstützung im Beruf oder Privat
	Psychosoziale Begleitung
Nähe	Persönliche Nähe und Verbundenheit
	Übergang zu Freundschaft möglich
Macht/Distanz	Erfahrungs- und Wissensvorsprung durch Mentor
	hierarchische Distanz
Dauer	Formelles Mentoring: mittel- bis langfristig meist von Organisation bestimmt
	Informelles Mentoring: eher langfristig, offenes Ende

Abbildung 9 Merkmale zur Definition von Mentoring (In Anlehnung Pflaum, 2017, S. 51)

Häufig werden die inhaltliche Nähe von Coaching und Mentoring betont, die aber bei näherer Betrachtung und bei zugrunde legen der vorgestellten Definitionen zeigen, dass die Übereinstimmungen nicht vorliegen. Beim Mentoring wird keine Diagnose zur Themenbestimmung und Interventionsfestlegung durchgeführt. Die Themen ergeben sich nach Gesprächsanlass und Rahmen ‚spontan‘ und können häufig wechseln. Mentor(inn)en werden nach der Rollentheorie in ihrer Rolle als beratende und unterstützende Person gestärkt (vgl. ebd., S. 70). Mentees werden durch das vorgelebte Handlungs- und Rollenwissen in ihrer Situation/Lebensphase gestützt und spüren Sicherheit (vgl. ebd.). In Organisation kann durch die Vermittlung von Werten, Normen und Handlungsmustern im Rahmen des Mentorings die Organisationskultur gefestigt werden (vgl. ebd.). Diese spezielle Förderung sollte im Rahmen von formellen Mentorings mit klaren Zugangsregeln versehen sein. Es entsteht ansonsten die Gefahr, dass nicht alle

Mitarbeitende eine Zugangschance haben und die mangelnde Transparenz beklagen (vgl. ebd., S. 126). Das Matching von Mentor/in und Mentee kann beim formellen Mentoring zunächst von der Programmkoordination festgelegt werden, sollte aber nach den ersten Treffen von beiden Personen als sinnvoll bestätigt werden (vgl. ebd., S. 97). Mentoring zeigt für Mentee, Mentor(inn)en und Organisation eine besonders starke win-win Situation (vgl. Graf/ Edelkraut, 2017; S. 16). Dies zeigt sich unter anderem in der Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstwahrnehmung sowie der Entwicklung von beruflichen Kompetenzen beim Mentee (vgl. ebd.). Der Mentor gewinnt an Führungskompetenzen hinzu (vgl. ebd.). Stark hierarchisch organisierte Einheiten haben hiermit ein weiteres Mittel zur Organisationsentwicklung, da die Ziele der Unternehmensführung vom Mentor oder der Mentorin an den Mentee weitergegeben werden (vgl. ebd.). Dies bedeutet, dass Nachwuchskräfte, die als Mentee die Unternehmenskultur kennengelernt haben, können frühzeitig in Schlüsselpositionen eingesetzt werden (Weitertragen der Führungskultur) (vgl. ebd.). Aber auch die unternehmensübergreifende Vernetzung in Form von Cross-Mentoring fördert die Zusammenarbeit und Kommunikation im Unternehmen oder der Organisation (vgl. ebd.). Bei diesem Kommunikationsansatz kann es zu Störungen in der Beziehung zwischen Mentee und Mentor/in kommen. Jede persönliche Beziehung gibt den jeweils Beteiligten die Möglichkeit, Informationen oder Vertrauliches rufschädigend weiterzugeben. Diese Rufschädigung kann auch auf die Organisation als Arbeitgeber zurückfallen. Andere Abbrüche des Mentorings liegen im mangelnden Interesse und Engagement von einer Seite begründet, so dass keine Treffen mehr stattfinden und wenn doch, die Gespräche schleppend verlaufen (vgl. Pflaum, 2017, S. 123). Schlimmer hingegen und schwerwiegender in den Konsequenzen ist eine bewusst herbeigeführte Täuschung vonseiten des Mentors/ der Mentorin, bei der der Mentee bemerkt, dass ‚den Worten kein Glauben geschenkt‘ werden kann. Solche Entwicklungen müssen bei formellen Mentorings in Organisationen bedacht werden.

2.5.2 Beratung, Coaching und Mentoring im Hochschulbereich

Die Beratungsnachfrage an Hochschulen und hier besonders nach verschiedenen Coaching- Formaten steigt und richtet den Blick auf die Qualität und Qualitätssicherung bei diesen Angeboten (vgl. Wildt/ Wildt, 2016, S. 221). Im Hinblick auf Experten- und Prozessberatung sind besonders die Themenfelder Organisationsentwicklung, Hochschuldidaktik, Qualitätssicherung in der Lehre und die Entwicklung von eigenen Bera-

tungsformaten an den Hochschulen relevant. Bezogen auf die Organisationsberatung werden die Angebote von sowohl externen privatwirtschaftlichen Unternehmensberatungen vorgenommen wie auch von den auf den Hochschulbereich spezialisierten öffentlichen Einrichtungen wie z. B. HIS-HE (vgl. Altvater, 2007, S. 13; vgl. Kleimann, 2017, S. 7). Dabei richtet sich die angebotene Organisationsberatung an die Hochschule als Gesamtorganisation (strategische Beratung) oder an Teilbereiche, welche die Hochschule als kooperative Akteurin gestalten will (vgl. ebd. S. 6). Die Mitglieder der Hochschule sind Vertreter ihrer jeweiligen Hochschuleinheit im Beratungsprozess (vgl. ebd.). Die internationalen Untersuchungen von Krücken/ Serrana-Velarde (2016) zeigen, dass die verschiedenen Blickwinkel und Wissensansätze von Beratungsunternehmen und Wissenschaftssektor in der Beratungssituation zu Konflikten führen. Der Transfer von psychologischen Theorien auf das Organisationsgeschehen, wie es im wirtschaftlichen Bereich üblich ist, geschieht ohne Begründung auch für den Wissenschaftssektor (vgl. Wissel, 2007, S. 246). Die Erklärung der zugrundeliegenden Modellannahmen ist aber wichtig, da der Wissenschaftssektor nicht wie im Wirtschaftssektor zur Tendenz neigt, für verschiedene Bereiche Vereinheitlichungen herbeizuführen (vgl. ebd.). Kleimann (2016, S. 13) führt dies auf die unterschiedlichen Identitätskonzepte von Hochschulen und Beratungsunternehmen zurück, wobei die Erwartungshaltungen und die entstehenden Störungen situationsgerecht geklärt werden können, insgesamt aber keine dauerhafte zufriedenstellende Lösung möglich scheint. Nach Fahr (2017, S. 13) lassen sich drei Arten von Bedarfsgruppen bei einer personenzentrierten Betrachtung unterscheiden:

- Studierende
- Hauptberufliches sowie nebenberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal
- Verwaltungs-, technisches und sonstiges Personal

Vor allem die Anzahl von Mentoring-Programmen für Studierende und wissenschaftliches Personal (Bereich Promotion, Post-doc Phase, Habilitation) ist stark angestiegen. Die Angebote und die Bedarfe für die Gruppe der Studierende werden hier nicht in den Fokus genommen. Dabei haben hier sehr starke Erweiterungen des Angebotes im Rahmen der Studienberatungen stattgefunden. Insgesamt sind neue Strukturen in Form von „Coaching-Center, Science-Support und Service-Center, Schreibzentren sowie Graduiertenprogramme auf Universitätsebene“ entstanden (Wergen/ Gotzen, 2016, S.56). Generell ergibt sich der Bedarf für BCM, wie im vorgehenden Kapitel schon an-

gesprochen, aus dem Entstehen von Krisen oder dem Wunsch nach Verbesserung. Besonders im Bereich der Erweiterung der Kompetenzen wird Coaching zur Nachqualifizierung oder ‚Training-on-the-job‘ in der Hochschuldidaktik oder im Bereich der Führung von Mitarbeitenden (Mitarbeitergespräche, Teamentwicklung oder Konfliktmoderation (vgl. Buer, 2016, S. 46) eingesetzt. Spezielle Feldkompetenzen setzen viele Wissenschaftler als notwendige Vorraussetzungen zum Handeln in diesem Bereich voraus (vgl. ebd., S. 48; vgl. Fahr, 2017, S. 11; vgl. Loebbert, 2017, S. 156; vgl. Buß/Stratmann, 2017, S. 296).). Dabei konstatiert Buer (2016, S. 47), dass vor allem im naturwissenschaftlich/ingenieurwissenschaftlichen Bereich eine gewisse Skepsis gegenüber Coaches vorzufinden ist. Wenn Coaching dann noch gewissen Managementansätzen zugeordnet wird oder in die Schublade der „Psychotherapie“ gesteckt wird, sind die Vorbehalte entsprechend groß (vgl. ebd.). Dabei seien durchaus Coaching- Bedarfe vorhanden (vgl. ebd.). Buer (2016, S. 47f.) empfiehlt den Hochschulen, Möglichkeiten zur Präsentation der Coachs zu bieten, damit diese in ‚unverbindlichen‘ Gesprächen von ihrer Person und ihren Kompetenzen überzeugen können. Professionelle Coaches zeichnen sich dadurch aus, dass sie ein (Zusatz-) Studium der Psychologie, Pädagogik oder Sozialer Arbeit absolviert haben und verschiedene Interventionsansätze anwenden können (siehe auch Wildt, 2017).

Es werden gerade im Bereich Coaching viele Angebote an den Hochschule generiert, die sich vom ursprünglichen (in 2.5.1 vorgestellten) Format entfernen und in die Kategorie semi-professionell und ‚instrumentalisiertes‘ Alltagsgespräch (kollegiale Beratung) einordnen lassen. Die richtige Einordnung ist wesentlich für die Hilfesuchenden, da die Verfahrenskompetenz (Diagnose und Hypothesenentwicklung) speziell beim Coaching, den Unterschied zwischen professionell und semi-professionell ausmacht. Semi-professionelle Beratungsformen sind: Peer-Coaching unter Studierenden, Mentoring von berufserfahrenen Hochschullehrern für Neuberufene, Mentoring von Doktorandenstellen oder die kollegiale Fallberatung zwischen Lehrenden (vgl. Wildt/ Wildt, 2016, S. 32). Dabei setzt auch semi-professionelles Beraten Schulungen voraus, die die Strukturierung eines Beratungsgesprächs ähnlich wie beim professionellen Coaching beinhalten und Gesprächsführungskompetenzen einüben (Aktives Zuhören, Frage-Trichter etc.). Es gibt sogar die Forderung, dass alle Hochschullehrenden grundlegende Coaching-Kompetenzen erwerben sollten (vgl. Buer, 2016, S. 51).

Zu den zentralen Themen des Coachings gehört Führung (Fahr, 2017, S. 32). Dabei wird das Thema Führung durch die Änderung der Förderungsstrukturen bedeutender (vgl. ebd., S. 32f.). Die prekäre Situation der befristet beschäftigten Mitarbeitenden

(wissenschaftlich/nichtwissenschaftlich), die an eine Professur-Stelle gebunden sind, zeigt sich unter anderem in der Aufweichung von Privatleben und Beruf in Form von ausufernden Arbeitszeiten, die als hohes, verpflichtendes und selbstverständliches Engagement gesehen werden. Aber auch Professuren richten an die Stelleninhaber/innen hohe Anforderungen, die sie überfordern können; dennoch hegt dieser Personenkreis Zweifel, ob sie angemessen von Personen ohne Professur beraten werden können (vgl. Fahr, 2017, S. 21). Es sind die Selbstkonzepte, die besondere Anforderungen an Mitarbeitende und Professor(inn)en stellen und die Reflektion der eigenen Situation kontinuierlich erfordern. Fahr (2017, S. 25) sieht dabei drei Arten von Selbstkonzepten:

1. Relevanz der Hochschule als Organisation für den Einzelnen (akademisch)
2. Eigene wissenschaftliche Arbeit im Forschungsgebiet (wissenschaftlich)
3. Vorstellung über die eigene Lehr- und Lernfähigkeiten ((Auto-)didaktisch)

Die Personalentwicklung kann den Aufbau einer lernenden Organisation unterstützen und hierbei ist Coaching ein wichtiges Instrument, um an den Hochschulen die Mitarbeitenden in den Handlungsfeldern Forschung, Lehre und Management/Führung in ihrer Professionalisierung zu fördern (vgl. Diez/ Hund/ Klink, 2016, S. 76; vgl. Buß/ Stratmann, 2017, S. 303). Dabei sollte beachtet werden, dass diese Art von Förderung nicht einen zu hohen Grad an Exklusivität aufweist und z. B. nichtwissenschaftlich Mitarbeitende von dieser Möglichkeit der Förderung ausgeschlossen werden. Die Festlegung eines ‚Coaching Pool‘ vereinfacht die organisatorische Abwicklung (vgl. ebd., S. 304) und die Überprüfungsanforderung des Coaching-Anbietermarktes nach Qualifikation und Erfahrung des Coachs durch den Einzelnen entfällt. Auch der Deutsche Hochschulverband (DHV) berät (strategisch/taktisch/rechtlich) seine Mitglieder (Professor(inn)en) in allen beruflichen Angelegenheiten und ist transparent in den Kosten (vgl. DHV, 2017).

2.5.3 Aktueller Stand der Forschung für BCM

Die Wirksamkeit einer Maßnahme ist ein wichtiger Faktor, um ihren Erfolg zu messen. Als Mittel der Personalentwicklung (bzw. Organisationsentwicklung) werden Beratung, Coaching und Mentoring auch nach Wirtschaftlichkeitsaspekten betrachtet. Einfache Aussagen über die Wirksamkeit sind nach aktuellem Forschungsstand aber nicht möglich. Die Untersuchungen der Beratungsforschung binden Theorien und Modelle aus

humanwissenschaftlichen Disziplinen sowie auch praxiserprobte Konzepte mit ein (vgl. Schreyögg, 2015, S. 20). Bei Betrachtung der interpersonalen Beratung lässt sich nach heutigem Stand noch keine wissenschaftlich umfassende Eingrenzung definieren, was Beratung ausmacht und welche Wirkungsweisen vorliegen (vgl. ebd.). Was den Erfolg im Bereich der Organisationsberatung angeht, sind die Erkenntnisse ebenso gering, da viele Projekte nicht ausreichend evaluiert werden (vgl. Moldaschl, 2009, S. 307, vgl. Fredrich/ Behrend, 2006, S. 274). Moldaschl (2009, S. 308) geht davon aus, dass es unter anderem daran liegt, dass die Erfolgskriterien nicht eindeutig erhebbar sind bzw. Ziele sich im Projektverlauf ändern. Kieser (2009, S. 316) weist daraufhin, dass bei den Evaluationen durch Führungskräfte, die die Beratenden einfordern, speziell die Beratungsbeziehung und Zusammenarbeit abgefragt werden und weniger das Projektergebnis.

Im Bereich Coaching gilt der Ansatz, „was im Erleben von Klienten keine Bedeutung bekommt, war auch nicht wirksam“ (Loebbert, 2016, S. 173). Die Zielerreichung im Coaching hängt stark von der vorherigen Zieldefinition ab, welche im Coachingprozess am Anfang oder kontinuierlich passiert, aber in der Wahrnehmung von Coaches und Coachees oft unterschiedlich interpretiert wird (vgl. Wastian/ Poetschki, 2016, S. 21). Wie die Wirksamkeit gemessen werden kann oder die Lerneffekte, neue Fähigkeiten und Kompetenzen nachvollziehbar werden sowie auch die persönliche Weiterentwicklung (vgl. Loebbert, 2016, S. 174) sind Fragen, die in der Forschung noch nicht ausreichend geklärt sind. Auch für den Hochschulbereich gilt, dass für das Beratungsfeld Coaching die Untersuchungen noch nicht ausreichend sind (vgl. Fahr, 2017, S. 23). Das persönliche Erleben und der Transfer des Coachings sowie die Einschätzung der Coachinginterventionen kann vom Einzelnen evaluiert werden, aber die Ergebnisse sind nicht auf die nächste Gesprächssituation („Coachingfall“) aufgrund der persönlichen Parameter übertragbar. Unabhängig davon kann Geissler (2017, S. 442) in seiner Studie zeigen, dass es im professionellen Coaching eine „Grammatik des Coachens“ gibt, die sich in allen Coach/Klienten Gesprächen wiederfindet, die sowohl lernfördernd ist, als auch die Problemlösungskompetenz des Coachees miteinbezieht. Dieses Muster in den sprachlichen Interaktionsprozessen weisen Coaching als „professionsspezifische Kommunikation“ aus (vgl. ebd.).

Empirische Studien für den Bereich Mentoring zeigen positive Effekte für die berufliche und persönliche Entwicklung von Mentees, wobei die Effektstärke meist moderat ausfällt, subjektive Einschätzungen überwiegen und die Kausalität für diese Effekte noch unklar sind (vgl. Pflaum, 2017, S. 126). Ebenso positiv, wenn auch weniger erforscht,

sind die Effekte für die Mentoren, die auch karrierefördernde Aspekte aufzeigen (vgl. ebd.).

2.5.4 Zwischenfazit III

Die mittlerweile große Anzahl von Programmen für den Bereich Beratung, Coaching und Mentoring an den Hochschule ist zu begrüßen. Der inflationäre Gebrauch der Begriffe Coaching und Mentoring bzw. deren Vermischung erschweren aber die Einordnung der Angebote. Die Forderung nach klaren Definitionen und die Festlegung von formalen bzw. gesetzlichen Zulassungsanforderungen für Coaches sind nachvollziehbar und sollten nicht nur von den Coachingverbänden vorangetrieben werden. Mentoring ist als Mittel der Personalentwicklung vielfältig einsetzbar und kann auch Führungskräfte sowohl als Mentoren oder Mentee miteinbeziehen. Aufgrund der veränderten Distanz-Nähe Beziehung sollten Konstellationen gewählt werden, die auf die hierarchische Struktur achten. Mentoring-Programme als Begleitung in bestimmten Berufs- und Lebensphasen stärken die positive Einstellung zur Organisation. Der Aufbau von Mentoring-Programmen kann langfristig die Netzwerkaktivitäten in einer Organisation stärken.

Führungskräfte können den Einsatz von Coaching bzw. Beratung für sich, als Angebot für einzelne Mitarbeitende oder als Impulse in den Teamprozessen nutzen. Die Erwartungshaltung an die Art der Hilfe sollte in Vorgespräche klar formuliert werden. Wichtige Bedingungen bei Einzelpersonen sind: die zu coachende Person sieht selbst den Bedarf und nutzt freiwillig das Angebot. Der Prozess ist ergebnisoffen und unterliegt keiner klaren Kosten-Nutzen-Kalkulation. Coaching setzt für die Beratung Vertraulichkeit und Verschwiegenheit vonseiten des Coaches voraus. Es ist ein geschützter Raum, in dem alle beruflichen Aspekte an der Hochschule besprochen werden können (vgl. Fahr, 2017, S. 9). Beratungsprozesse sind ein Rahmen, der aus den beruflichen Alltagsabläufen herauslöst und in dem vorübergehend alle Beteiligte eine Basis finden können, die gewohnten Kommunikationsmuster in Frage zu stellen (vgl. Altvater, 2017, S. 23).

Die Ergebnisse aus der Studie von Krücken/ Serrana-Velarde (2016) zeigen, dass Vorbehalte zu externen Beratungsunternehmen im Hochschulbereich bestehen. Dabei können externe Beratungsteams sowohl fachlich wie auch methodischen Input bieten, der bei der Begleitung von Veränderungsprojekten sinnvoll ist. Im Abgleich von Eigen- und Fremdwahrnehmung können dabei Ideen für zukünftige Entwicklungen entstehen,

nach denen die Akteure in ihrem Wirkungsfeld an der Hochschule handeln (vgl. Altva-
ter, 2007, S. 22). Generell ist Beratung aber abhängig von den beteiligten Interaktions-
partnern und das Gelingen der Kommunikation kann nicht vorhergesagt werden.

3. Applikation der Theorien

Ausgehend von den Reformentwicklungen und dem Gedanken des „Unternehmeri-
schen Selbst“ im Hochschulbereich, den vorhandenen erfahrungsbasierten Erkenntnis-
sen in Unternehmen und Hochschulen (siehe 2.4.4 und 2.4.5) und den Möglichkeiten
die Beratung, Coaching und Mentoring bieten, wird ein Projektkonzept vorgestellt, wel-
ches Elemente der Organisationsentwicklung, des Projektmanagements und der trans-
formationalen Führung aufgreift. Der Ansatz orientiert sich in Grundzügen, an einem
„Baukasten für angewandte Psychologie im Change-Management“ (Hehn/ Cornelissen/
Braun, 2016). Die Organisationsentwicklung als Disziplin findet ihren Ursprung u.a. bei
Human-Ressourcen-Theoretiker wie Lewin und Senge (vgl. Hehn/ Cornelissen/ Braun,
2016, S. 13). Das Projektkonzept setzt voraus, dass der Leitbildentwicklungsprozess
stattgefunden hat und der „gelebte“ Alltag beginnen soll. Der Einsatz von Beratung und
Coaching (durch interne oder externe Personen) für die Hochschulleitung, Führungs-
kräfte, als Angebot für einzelne Mitarbeitende oder als Impulse in den Teamprozessen
werden an einigen Stellen empfohlen. Mentoring als persönlicher Begleitansatz wird in
Form von Personalentwicklungsmaßnahmen im Projektansatz integriert.



Abbildung 10 4-Phasen-Modell des Kulturwandels (In Anlehnung an Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 27)

Für die Planung wird sich am 4-Phasen-Modell des Kulturwandels (Abb. 10) von Hehn/
Cornelissen/ Braun (2016, S. 27) orientiert. Es zeigt durch seine Anlehnung an die
Konzepte des Change Managements, eine starke Orientierung an Prozessschritten,
die sich aus dem zeitlichen Verlauf der einzelnen Projektphasen ergeben. Solche Pha-
senmodelle sind auch typisch in der Organisationsentwicklung (vgl. Rosenstiel, 2003,

S. 450f.), wobei Projekte der Organisationsentwicklung mehr partizipative Elemente enthalten (vgl. Buß/Stratmann, 2017, S. 290f.) und dafür mehr Zeit benötigen (vgl. Steiger, 2004, S. 282), was für dieses Handlungskonzept aufgegriffen wird. Die wesentlichsten Änderungen zum 4-Phasen-Modell von Hehn/ Cornelissen/ Braun sind die Verlagerung der Elemente: Stakeholderanalyse (Auftakt-Workshop), Interventionsfestlegung (Kaskaden-Workshop) und Entwicklung einer Change Story in die Phase der Umsetzung.

Phase 1: Ausrichten

Vorm Start des Projektes sind rechtzeitig Personalrat, Senat, Hochschulrat und Fachbereichsrat sowie Studierendengremien über die geplante Durchführung von Umfragen zur Einschätzung der Organisationskultur zu informieren, damit diese ihre Einschätzungen und Ideen in die Umsetzung einfließen lassen können. Die frühzeitige Bekanntmachung über Aktivitäten der Gesamtleitung, die das Personal im Allgemeinen betreffen, sind zunächst dem Personalrat anzuzeigen, bevor der Personenkreis erweitert wird. Zur besonderen Einstimmung auf das Projekt und als teambildende Maßnahme sollte der Auftakt-Workshop mit den Elementen zur Stakeholder-Benennung und Füllen des Akteur-Kontext-Modells (Akko-Modell) selbst mit einem extern Moderierenden ‚geprobt‘ werden. Wichtig ist auch speziell zu den Themen: Organisationskultur, Organisationsentwicklung, Moderation von Großgruppenveranstaltungen und Change Story sich fachlichen Input durch externe Berater/innen zu holen. Die Impulse aus der Schulung kann das Kernteam für die Planung nutzen. Dies lenkt auch den Blick auf das Budget, welches für das Projekt zur Verfügung steht. Durch die Abstimmung mit der Personalentwicklung kann eine Anfrage-Bündelung bei einem bestehenden Berater- und Coaching-Pool vorgenommen werden. Auf die Datenerhebung wird in Kapitel 3.1 eingegangen.

Phase 2: Planen

Auch hier wird die Umsetzung an die Besonderheiten der Organisation Hochschule angepasst, da die Planung von Themenfeldern für Interventionen nicht top-down von einem ‚Top-Management‘ oder Gesamtleitung festgelegt werden kann. Vielmehr ist aufgrund der hierarchischen Machtstrukturen eine Verlagerung des Prozessschrittes „Interventionen“ in die Phase ‚Umsetzung‘ zu wählen und den Führungskräften in Zusammenarbeit mit ihren Teams, den Spielraum anzubieten, den diese für sich im Allgemeinen beanspruchen und auch nutzen. Bereits die Teilnahmen an den Workshops

sind ein Teil der Umsetzung, die auch als Indikator für den Kulturwandel nutzbar sind. In die Planungsphase fällt die Festlegung des Personenkreises, der zum Change Team gehört bzw. die dazugehörigen Change Agents. Es gilt die kritische Masse von 10% der Mitarbeitenden und Führungskräfte zu erreichen, damit die Veränderungen auch die Gesamtorganisation erreichen (vgl. Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 109). Die Workshop-Gestaltung ist ein zentraler Bestandteil der Umsetzung des Veränderungsprojektes und sollte besonders wegen der größeren Personenzahl bei den Auftaktveranstaltungen als zentraler Baustein mit einem Probelauf geplant werden. Eventuell sind je nach Personenzahl auch mehrere dieser Einführungsworkshops zu planen. Die Daten aus der Erhebung werden in dem Auftaktworkshop vorgestellt. In diese Phase fällt auch die Festlegung des genauen Terminplanes (siehe Anhang). Die Projektsteuerung legt Meilensteine und eventuelle Schulungsschleifen fest. Schulungsschleifen bedeuten, bestimmte Impuls-Workshops (Organisationskultur, Hochschulentwicklung und Feedback-Kultur) mehrfach zu verschiedenen Zeitpunkten anzubieten. In diese Phase fällt auch die Bestimmung der Kommunikationsbotschaften und in Abhängigkeit der finanziellen Mittel, welche Medien für welchen Kommunikationskanal genutzt werden können. Die Phasen Ausrichten und Planen laufen teilweise parallel, um den Start der Umsetzungsphase früher ansetzen zu können.

Phase 3: Umsetzen

Der Auftaktworkshop ist der Start der Umsetzungsphase, die den Wandel einleitet. Die Umsetzungsphase (siehe Anhang) ist im Wesentlichen von der Arbeit in den Kaskaden-Workshops geprägt, die die Veränderungen und Maßnahmen in den Akko-Modellen initiieren. Ziel ist es eine Art Automatismus zu entwickeln, wie Sitzungen/Besprechungen sowie wie Projekte (unter Einbindung des Akko-Modells) geführt werden können. Parallel startet die Nutzung der internen/externen Medienkanäle, um den Beginn und das Fortschreiten des Projektes zu begleiten. In dieser Zeit werden viele Fragen an das Lenkungsteam gerichtet und der Einsatz der Change Coachs muss koordiniert werden. Motivation und Ermutigung für die ersten Schritte ist notwendig. Der Workshop zur Change Story fällt in diese besondere Phase, die auch von den Stimmungen des Aufbruchs, der Verstimmung (Widerstand), der Enttäuschung und der Neugierde geprägt ist. Damit die Maßnahmen in den Kaskaden-Workshops einen Zeitrahmen bekommen, ist es sinnvoll eine Poster-Präsentation im Rahmen einer hochschulinternen Veranstaltung anzukündigen, bei der die Führungskräfte und ihre Teams ihre vorläufigen Ergebnisse präsentieren können.

Phase 4: Verstetigen

In diese Phase fallen der routinierte Umgang mit der Betrachtung von Einstellungs- und Verhaltensänderung sowie die Anwendung des Akko-Modells für verschiedene Bereiche und Stakeholder. Die Einschätzung des Fortschritts sowohl für das Kulturprojekt wie auch für die Teamentwicklung erfolgt durch Feedback-Schleifen. In der Feedback-Schleife für das Projekt wird der festgelegte Erfüllungsgrad verglichen mit dem Ist-Zustand, bevor sich der nächsten Stakeholder-Gruppe bzw. dem nächsten Leitbildthema gewidmet wird. Die Feedback-Schleife für die Entwicklung des Teams dient dem Einüben der Feedback-Kultur, welche nach klaren Regeln stattfinden sollte. Gelungene Umsetzungen des Akko- Modells sollten als Best-Practise- Beispiele gewürdigt werden und im Kommunikationsplan eingebaut werden. In Zusammenarbeit mit dem Personalbereich können in dieser Phase Mentoring-Programme entwickelt werden. Die Evaluation und Dokumentation der Fortschritte ist nach dem ersten Jahr eine der Hauptaufgaben des Lenkungsteams. Die Sichtbarmachung der veränderten Kultur ist bei Festen, Veranstaltungen und durch stetige Nachrichten in den Kommunikationskanälen aufrecht zu halten. Auch sind weiterhin Impuls-Workshops anzubieten. Eine Zwischenevaluation nach dem Schema der Projektöffnung sollte nach ca. 1,5 Jahren durchgeführt werden. Eine Abschlussevaluation kann erst nach drei bis fünf Jahre angesetzt werden. Die Auflösung des Lenkungsteams erfolgt durch die Hochschulleitung. Ein erfolgreicher Kulturwandel sollte kommuniziert werden, indem der Projektverlauf und die Beteiligten gewürdigt werden, um auch für die Zukunft die Selbstwirksamkeitserwartung der Organisation zu erhalten (vgl. ebd., S. 158).

3.1 Diagnose vorbereiten

Um die Veränderung messbar zu machen und eine Datengrundlage zu haben, damit wichtige Themen mit den Organisationsmitgliedern zu identifizieren sind, ist es wichtig zunächst Daten zu erheben. Hehn/ Cornelissen/ Braun legen (2016, S. 5.) für die Vermessung des Kulturwandels verschiedene Indikatoren auf der Individual-, Team-, und Organisationsebene fest. Auf der Organisationsebene sind Indikatoren (Abb. 11) leichter identifizierbar bzw. aus vorhandenem Datenmaterial zu generieren. Für eine Vielzahl von Indikatoren (Individual- und Team-Ebene) ist eine Erst- Erhebung zur Messung von Organisationskultur wahrscheinlich, deren Entwicklung im Laufe des Projektes auch die Veränderungen und den Zyklus des Projektes anzeigen. Als wichtige Indikatoren für die Teamebene sind die Feedback-Kultur (vgl. Hehn/ Cornelissen/

Braun, 2016, S. 7) und die Gesprächskultur in den Teamsitzungen zu sehen.

Bereich	Indikator	Anzahl/Be- wertung
<i>Attraktivität als Arbeitgeber</i>	Anzahl Bewerbungen auf Stellenausschreibung Verwaltung	
	Anzahl Bewerbungen auf Stellenausschreibung nicht-/ wissenschaftl. Mitarbeitende	
	Anzahl Bewerbungen auf Stellenausschreibung Third Sphere Bereich	
	Anzahl Bewerbungen auf Stellenausschreibung Professuren	
	Initiativ-Bewerbungen	
<i>Rekrutierung und Besetzungen</i>	Quote der sehr gut bewerteten Neubesetzungen durch Vorgesetzte	
	Quote der Weiterbeschäftigung nach Probezeit	
	Quote der entfristeten Verträge	
	Quote der Besetzung von Schlüsselpositionen mit internen Personen (Karrierewege)	
<i>Weiterbildungs-angebote organisationsweit</i>	Auslastungsquote Weiterbildungsangebot	
	Umfang und Qualität der Trainingskatalogs	
	Qualifikationsniveau nach der Schulung	
	Evaluation der Trainingsmaßnahmen durch Teilnehmende	
	Vorschläge zur Weiterbildungsangebote von Führungskräften	
<i>Weiterbildungs-angebote fachspezifisch</i>	Bündelung von Schulungsmaßnahmen (Referenten wird zur Schulung intern eingeladen, Ersparnis Dienstreisen von mehreren Teammitgliedern)	
	Nutzung Reisemanagement für Großstädte in Deutschland	
<i>Akzeptanz Personal-instrumente</i>	Nutzung Beratungsstellen hochschulintern durch Mitarbeitende	
	Abstimmungsgespräche/-treffen mit Beratungsstellen	
	Nutzung und Bewertung internes Coaching/Mentoring	
	Nutzung und Bewertung externes Coaching/Mentoring	
	Anzahl Abstimmung Gespräche Hochschulleitung und HR-Bereich	

Abbildung 11 Indikatoren Organisationsebene (In Anlehnung an Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 8)

Viele Indikatoren auf der Individual- und Teamebene werden sinnvollerweise von den Führungskräften für ihre Teams selbst oder mit Unterstützung von Change Coachs entwickelt, da sie die Anforderungen für diesen Bereich besser einschätzen können (siehe Anhang Bsp. Indikatoren Individualebene). Messbarkeit ist bei quantifizierbaren Indikatoren leicht, aber die reine Anzahl oder Steigerung/Minderung müssen die Führungskräfte nach ihrer Sinnhaftigkeit prüfen und die Notwendigkeit für das Arbeitsfeld des Mitarbeitenden einschätzen. Breitflächig können über eine Online-Umfrage Stu-

dierende, Professoren/Professorinnen und Mitarbeitende in Dezernaten, Referaten sowie Mitglieder in Gremien einbezogen werden. In der Umfrage kann auch erhoben werden, ob externe Stakeholder einbezogen werden sollen. Erinnerungsintervalle sollten von Beginn an mit eingeplant werden (vgl. Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 64). Ergänzend kann ein Aufruf zur Teilnahme an freiwilligen, anonymisierter Fokusinterviews durchgeführt werden, was der Datenerhebung auch eine notwendige Tiefe zu den wichtigsten Themen gibt (vgl. ebd., S. 61). Sollte der Eindruck entstehen, dass eine Teilnehmergruppe besonders unterrepräsentiert ist, können Vertreter/innen dieser Gruppe zu „Fokusgruppen“ eingeladen werden. In Fokusgruppen gibt es die Möglichkeit Einschätzungen und Bewertungen zu Themen mittels der Techniken „Kartenauswahlmethode“ oder „Punktklebemethode“ auf anonymisierter und doch quantifizierbarer Weise zu erhalten (vgl. ebd., S. 69). Dies verbreitert die Datengrundlagen und ggf. den hierarchieübergreifenden Austausch. Die Gesamtdauer solcher Erhebungen und Auswertungen kann mit ca. 4-6 Monaten angesetzt werden. Die Durchführung der Fokusinterviews und –gruppen kann je nach Einschätzung des Kernteams von externen Beratern durchgeführt werden, damit Vertraulichkeit und Anonymität gewahrt werden. Dies kann aus Erfahrungen mit dem Leitbildprozess und ähnlicher Umfragen abgeleitet werden. Die Ergebnisse sollten zunächst im Rahmen des Auftaktworkshops präsentiert werden. Danach werden weitere Veröffentlichungsschritte eingeleitet. Die Art der Erhebung ist genau zu dokumentieren, da nach ca. 1,5 Jahre eine Zwischenerhebung durchgeführt wird.

3.2 Change Team

Die Projektsteuerung unterliegt der Hochschulleitung und einem Lenkungsteam, die zusammen das Kernteam bilden. Das Lenkungsteam sollte aus drei bis vier Mitgliedern bestehen, die Erfahrung in der Organisationsentwicklung haben. Das Lenkungsteam ist verantwortlich für die Planung, die organisatorische Abwicklung von Treffen sowie die Durchführung des Projektes. Das Change Team besteht als Kern aus der Hochschulleitung und weiteren Führungskräften auf der mittleren Ebene (z. B. Dezernaten, Referaten, Fachbereichsleitung). Die Einbindung von Mitgliedern, die auch in Gremien aktiv sind, ist wichtig, kann aber nur auf freiwilliger Basis geschehen. Das Change Team wird ergänzt durch Change Agents (Multiplikatoren), die als Netzwerker innerhalb der Organisation eine besondere Stellung haben (vgl. Reineck, Sambeth, Winklhofer, 2009, S. 214). Jede Führungskraft sollte innerhalb des eigenen Bereiches geeignete Personen identifizieren. Dabei sind Personen auszuwählen, die eine standort- und

abteilungsübergreifende Reichweite entwickeln können. Die Veränderung sollte von einem breiten Netz von Freiwilligen getragen werden, welche die Organisation in der Tiefe und Breite durchdringen (vgl. Kotter International, 2017). In diesem Sinne gehören auch Studierende dazu, die als Multiplikatoren, die Ideen auch in ihre Gremienarbeit weitertragen und den Veränderungsprozess positiv begleiten können. Durch die kurzen Amtszeiten der Studierenden und die angesprochene Fluktuation (siehe 2.3.3.1) können diese vor allem eingebunden werden, um die Change Story mitzutragen. Weitere Change Agents sind Change Coaches, die als Methodenexperten aktiv für die Veränderungsprozesse eingebunden werden (vgl. Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 108). Sie übernehmen Rollen als Moderatoren, Prozessbegleiter bei Besprechungen, in denen sie Feedback geben oder Einzel-oder Gruppencoaching anbieten (vgl. ebd.). Grundsätzlich können diese Aufgaben auch von externen Coachs übernommen werden, im Hinblick auf die bessere Planbarkeit sollte aber ein Pool an internen Change Coachs gebildet werden. Dabei sind die Anforderungen an semi-professionelles/professionelles Coaching (siehe 2.5.1.2 und 2.5.2) zu berücksichtigen. Es ist sinnvoll die Akteure, die im Netzwerk eingebunden und als Change Agents aktiv sind, frühzeitig bekanntzugeben. Auch eher zwanglosere Netzwerktreffen (z. B. gemeinsames Frühstück im Sinne von ‚meet and eat‘) sollten geplant werden. Inwiefern zusätzliche Anreizsysteme im Rahmen von Hochschulen notwendig sind, muss das Kernteam entscheiden.

3.3 Botschaften und Kommunikationsplan

Die interne Kommunikation ist eine tragende Säule für die Aktivierung des Projektes (vgl. Reisman, 2013, S. 415). Durch sie können die Werte des Leitbildes und die Ziele des Projektes kommuniziert werden. Die Mitarbeitenden repräsentieren eine Teilöffentlichkeit, die Informationen vorrangig erhalten sollte (vgl. Grupe, 2011, S. 281). Die Pflege der Internal Relations bedeutet, dass mit den Abteilungen die Public Relations betreiben, die Kommunikationspläne bzw. -strategien abgestimmt werden. Die Inhalte, die für alle Mitarbeitenden bestimmt sind, werden in sogenannten „Dachbotschaften“ (ebd., S.37) formuliert. Dabei muss sowohl die Notwendigkeit des Projektes erklärt werden sowie Vertrauen für die Art der Umsetzung geweckt werden (Abb.12). Diese Botschaften werden begleitend im 1.Jahr des Projektes zu verschiedenen Zeitpunkten (**T1-T6**) in den Kommunikationsmedien wiederholt (Abb.13): Printmedien (**Print**) (z. B. interne Zeitschriften, Flyer u.a.), Ausstellungen (**Poster**) (z.B. Poster-Galerien), elektronische (**Online**) Medien (z. B. Homepage, Intranet, Soziale Medien (**SM**), Email u.a.),

dialogorientierten Veranstaltungen (z.B. Workshops (**WS**), Jahresfeiern u.a.).

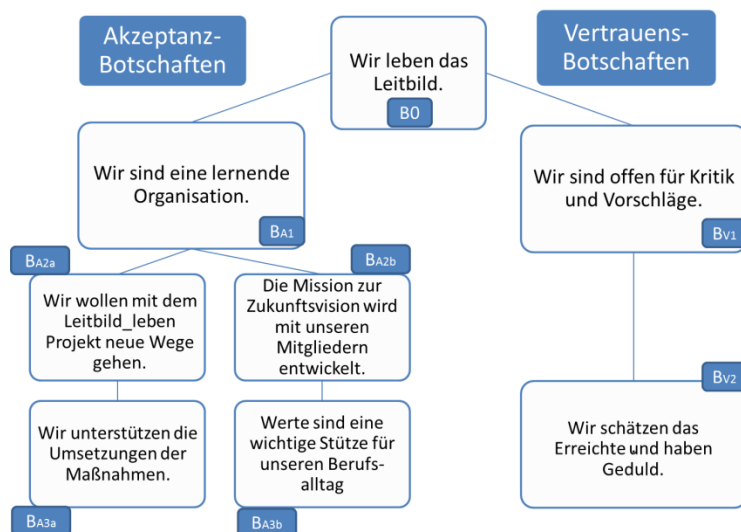


Abbildung 12 Akzeptanz- und Vertrauensbotschaften (Eigene Darstellung)

Der Stellenwert des Projektes wird betont, wenn z.B. Emails von den Mitgliedern der Hochschulleitung versendet werden. Die Botschaften sollten inhaltlich einfach, konsistent und repetitiv formuliert werden (vgl. Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 140). Zitate und Feedbacks aus den Workshops können dabei eingebaut werden.

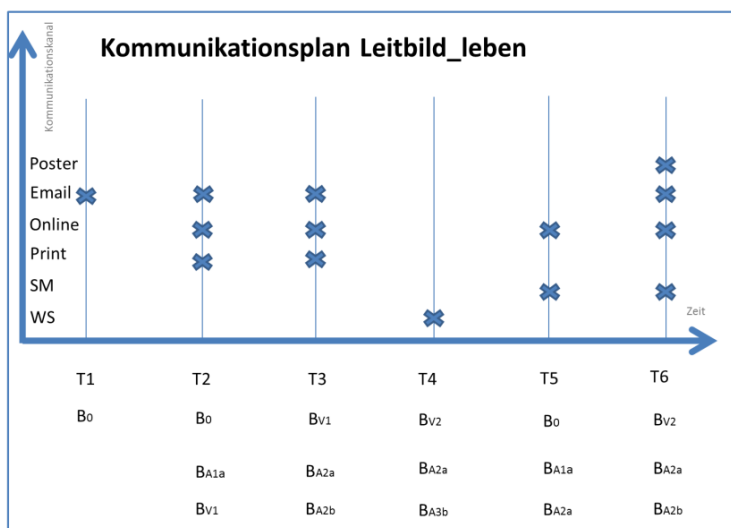


Abbildung 13 Kommunikationsplan 1. Jahr (Eigene Darstellung)

Die Kommunikation sollte wertschätzend für das Geleistete sein, aber auch die Notwendigkeit aufzeigen, dass die Veränderungen durch die Reformen noch weitergehen. Das Leitbild zeigt den Prozess auf, dass sich Hochschulen im Allgemeinen zu ‚unternehmerischen‘ Organisationen entwickeln und dieser Prozess in Europa vorangeht.

3.4 Workshop-Planung

Die Workshops sind die zentralen Bausteine des Wandels und mit entsprechender Sorgfalt vorzubereiten. Die Präsentationen und Unterlagen für diese Workshops dienen auch den Teilnehmenden als Leitfaden für die Umsetzung.

3.4.1 Auftakt-Workshop und Kaskaden-Workshops

Dem Auftaktworkshop kommt eine besondere Bedeutung zu, da keine homogene Führungsebene in Hochschulen besteht, sondern Führungsrollen bzw. der Anspruch eine Leitungsfunktion inne zu haben, vornehmlich im jeweiligen Cluster: Verwaltung, Lehre, Forschung oder „Third Sphere“ gedacht wird. Dies ist mit dem Ressort- oder Abteilungsdenken in der Wirtschaft vergleichbar, welches dem Gedanken der „universitären Einheitsbildung“ entgegenstehen kann. Durch den Auftaktworkshop sollen den Teilnehmenden die Ziele, der Nutzen und die gewünschten Aktionen des Gesamtprojektes und der Kaskaden-Workshops klarer werden. Auch wenn darüber Konsens besteht, dass Hochschulen effizienter agieren müssen und daraus Veränderungsprojekte entstehen, so sind doch den Mitgliedern einer Organisation und ihrer Umwelt im Einzelnen, der sichtbare Nutzen und die verfolgten Ziele nochmals zu verdeutlichen. (vgl. Bauer/ Gilch, 2007, S. 42). Auch die Unterstützungsangebote durch Impuls-Workshops und Change-Coachs werden in diesem Rahmen vorgestellt. Auf die Bedeutung der Einbindung von Beratung, Coaching und Mentoring im Bereich der Personalentwicklung kann ebenfalls eingegangen werden. Inwiefern eine Warm-up Phase eingeplant werden sollte, muss das Kernteam entscheiden.

Workshop- Ablauf:

Hinführung

Bei der Begrüßung soll eine Art Standortbestimmung (Leitbildentwicklung, Umfrage und Ergebnisse) in sich tragen, aber auch das Klären von Sinn und Nutzen des Change Projektes sowie das weitere Vorgehen im Workshop kurz vorstellen.

Strategieverfolgung:

1. **Ziel für Gesamtorganisation:** Veränderung der Organisationskultur- „gelebtes Leitbild“
2. **Ziel des Workshops:** Einstimmen und Ausrichten des Change Teams
3. **Nutzen für Gesamtorganisation:** Stärken universitäre Selbstwahrnehmung, Adaptionfähigkeit an veränderte Umweltbedingungen, Festlegung auf Kernbereiche, Profilbildung

4. **Nutzen Teilnehmende:** Klären der Erwartungshaltung der Leitung an die Führungspersonen bzw. Multiplikator, eigene Entwicklungsmöglichkeiten, Klarheit über Abläufe, Stärkung der eigenen Führungsperson

Aktionsphase 1 als Gruppenarbeit:

1. Vorstellung des Stakeholder Gedankens, Einteilung in Gruppen
2. Erarbeiten von internen, quasi-externen, externen Stakeholdern der Hochschule im Allgemeinen
3. Sammlung und Begriffsfindung mit allen Gruppen im Plenum

Diese Sammlung kann wie in Abb.14 gegliedert sein, dabei ist die Form und die Vollständigkeit bzw. Formulierung weniger wichtig wie der Prozess der Auseinandersetzung bzw. Bewussterwerden der verschiedenen Ansprüche, die die Personengruppen an die Organisation herantragen. Die Mitarbeitende können auch noch weiter untergliedert werden. Dabei unterstreicht die Darstellung wie in Abb.14 die Wahrnehmung als eine Einheit und dass alle Mitarbeitenden Repräsentanten der Organisation sind und verschiedene Funktionen und Hierarchiestrukturen für Externe bei Erstkontakten nicht klar sind bzw. bewusst sein können.



Abbildung 14 Mögliche Stakeholder der Hochschule (Eigene Darstellung)³

³ SSRO (Service, Support, Research and others) Anlehnung an die Arbeitsgruppen, die bei der Erstellung der ISO 26000 mitgearbeitet haben (vgl. Schmiedeknecht/ Wieland, 2015, S. 301). Hiermit sind Expert(inn)en gemeint, die allgemeine Anerkennung genießen. Sie repräsentieren Verbände, Marktforschungsinstitute, Kirchen etc.

Aktionsphase 2 als Einzelarbeit:

1. Erarbeiten von internen und externen Stakeholdern für das eigene Tätigkeitsfeld
2. Gewichtung nach Macht, Dringlichkeit und Legitimität
3. Exemplarische Vorstellung von Einzelbetrachtungen

Um zu klären, wer die jeweiligen Stakeholder/Anspruchsgruppen für die eigene Tätigkeit bzw. für das größte Wirkungsfeld sind, können diese moderierenden Fragen helfen:

- a. Wer ist davon betroffen? Wer ist abhängig von mir?
- b. Wen muss ich informieren? Wer erwartet Informationen?
- c. Wen könnte mein Wirken interessieren? Wer hat Interesse an meiner Arbeit?

In Abb.15 ist exemplarisch diese Aufstellung für Mitarbeitenden in einem Dekanatsbüro vorgenommen worden und zeigt, eine Verschiebung der Wahrnehmung, wer als externer/quasi-externer/interner Stakeholder in Erscheinung tritt.



Abbildung 15 Mögliche Stakeholder eines Fachbereichs (Eigene Darstellung)

Danach sollen die identifizierten Stakeholder nach Relevanz (Macht), Dringlichkeit, Legitimität eingeteilt werden. ‚Latente‘ Stakeholder (Abb. 16) besitzen nur eine Dimension, der sie zugeordnet werden: Macht, Legitimität oder Dringlichkeit. ‚Schlafende‘ Stakeholder (1) haben wenig Interaktion mit dem Unternehmen, könnten aber große Bedeutung erlangen, wenn sie ihr Interesse darauf lenken. ‚Willkürliche‘ Stakeholder (2) haben berechnete Ansprüche an die Organisation, aber keine Macht und kein dringen-

des Anliegen. Die ‚fordernden Stakeholder‘ (3) sehen Handlungsbedarf, den sie ohne Unterstützung aber nicht durchsetzen können und die eigentlich keinen Anspruch auf Entgegenkommen haben. Vereinen Stakeholder zwei Dimensionen in sich, so werden sie als ‚erwartende‘ Stakeholdern bezeichnet.

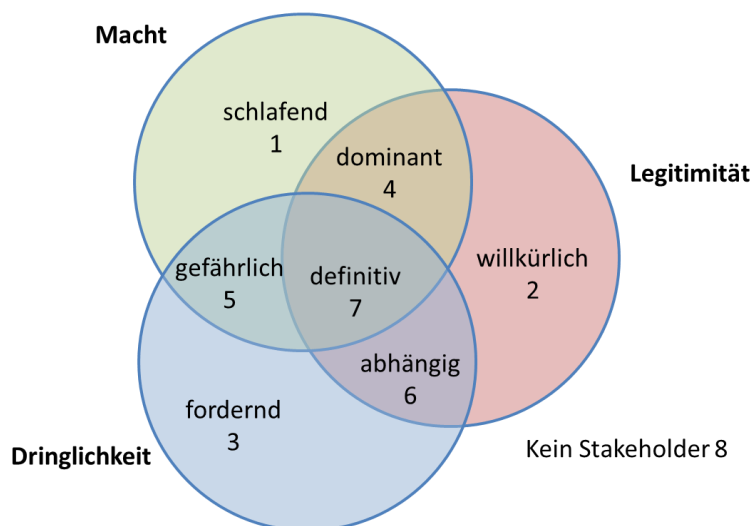


Abbildung 16 Stakeholdertypologien (Darstellung nach Mitchell/ Agle/Wood, 1997, S. 874)

Ausgestattet mit Macht und legitimen Ansprüchen können ‚dominante‘ Stakeholder (4) starken Einfluss auf die Ausrichtung der Organisation nehmen. ‚Gefährliche‘ Stakeholder (5) vereinen Dringlichkeit und Macht in sich, weshalb ihre Anliegen vorrangig bedient werden. ‚Abhängige‘ Stakeholder (6) besitzen keine Macht; finden ihre dringlichen und legitimen Ansprüche aber bei Stakeholdern mit Macht Gehör, so werden sie zu ‚definitiven‘ Stakeholdern (7). Die Stakeholder die alle drei Dimensionen vereinen (‚definitive‘ Stakeholder (7), sollten bekannt sein und bei der Auswahl der Themenfelder besonders berücksichtigt werden. Nicht-Stakeholder (8) haben zum Analysezeitpunkt noch keinen Bezug zur Organisation. Aus den Ergebnissen der Umfrage, den Vorgaben im Leitbild und den analysierten Stakeholdern ergeben sich Themenfelder bzw. Aufgabenfelder, die das „Alltagsgeschäft“ betreffen und somit für alle Beteiligten eine hohe Relevanz besitzen. Dabei sind auch die definierten Ziele z.B. LOM und andere strategische/operative Festlegungen zu bedenken. Dieses Filtern kann in einem Cluster wie in Abb. 17 zusammengefasst werden. Zunächst wird (per Kreuz) zugeordnet, welche Leitbildthemen, welche Stakeholder besonders betreffen. Danach werden die Leitbildthemen mit besonders starken Abweichungen gemäß Umfrage farblich markiert.

Themenfelder	Stakeholder 1	Stakeholder 2	Stakeholder 3	Stakeholder 4	Stakeholder 5	Stakeholder X
Leitbild-Auftrag 1	x					
Leitbild-Auftrag 2		x	x	x		x
Leitbild-Auftrag 3				x		
Leitbild-Auftrag 4				x	x	
Leitbild-Auftrag 5		x				x
Leitbild-Auftrag 6				x	x	
Leitbild-Auftrag 7			x		x	
Leitbild-Auftrag x			x			
Umfrageabweichung	x					

Abbildung 17 Themenfelder identifizieren (Eigene Darstellung)

Die Umfrageergebnisse und das vorbereitete Cluster mit den Leitbild-Aufträgen sind hierzu an die Teilnehmenden auszugegeben. Durch die vorherige Einteilung der Stakeholder nach Relevanz, Legitimität und Dringlichkeit lassen sich Prioritäten für die Bearbeitung ableiten. Nach der Analysephase sollten sich die Teilnehmenden fragen, welches Team bzw. welcher Bereich den stärksten Einfluss auf die identifizierten wichtigen Stakeholder-Gruppen (intern/extern) bzw. Themenfelder hat. Dies können je nach Führungsposition mehrere Teams oder Bereiche sein, so dass zunächst ein Team/Bereich sozusagen als „Pilot“ auszuwählen ist, um die weitere Vorgehensweise dort zu erproben und Erfahrungen zu sammeln. Diese erste Diagnose zeigt, den Bereich und das Thema, mit dem sich Führungskräfte, Mitarbeitende und Studierende auseinander setzen können, aber noch nicht „was“ eigentlich passieren soll, um sich dem Leitbild zu nähern. Durch eine IST-SOLL- Gegenüberstellung werden die aktuellen Einstellungen/Verhaltensweisen mit den zukünftigen Einstellungen/Verhaltensweisen gegenüber gestellt. Ein IST-SOLL- Paar beschreibt die gewünschte Veränderung sowohl für die Verhaltens- wie auch Einstellungsebene für einen bestimmten Personenkreis (vgl. Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 76). Innerhalb des Auftakt-Workshops soll nur die Methode erarbeitet werden und die konkreten IST-SOLL Aktivitäten werden in dem jeweiligen Team erarbeitet. Beispielhaft kann die Methode für das eigene Führungsverhalten durchgespielt werden. So könnte das eigene gewählte Führungsverhalten folgende Übersicht (Abb.18) ergeben. Die Reflektion des IST-Verhalten sollte so wertschätzend wie möglich erfolgen (vgl. ebd., S. 78).

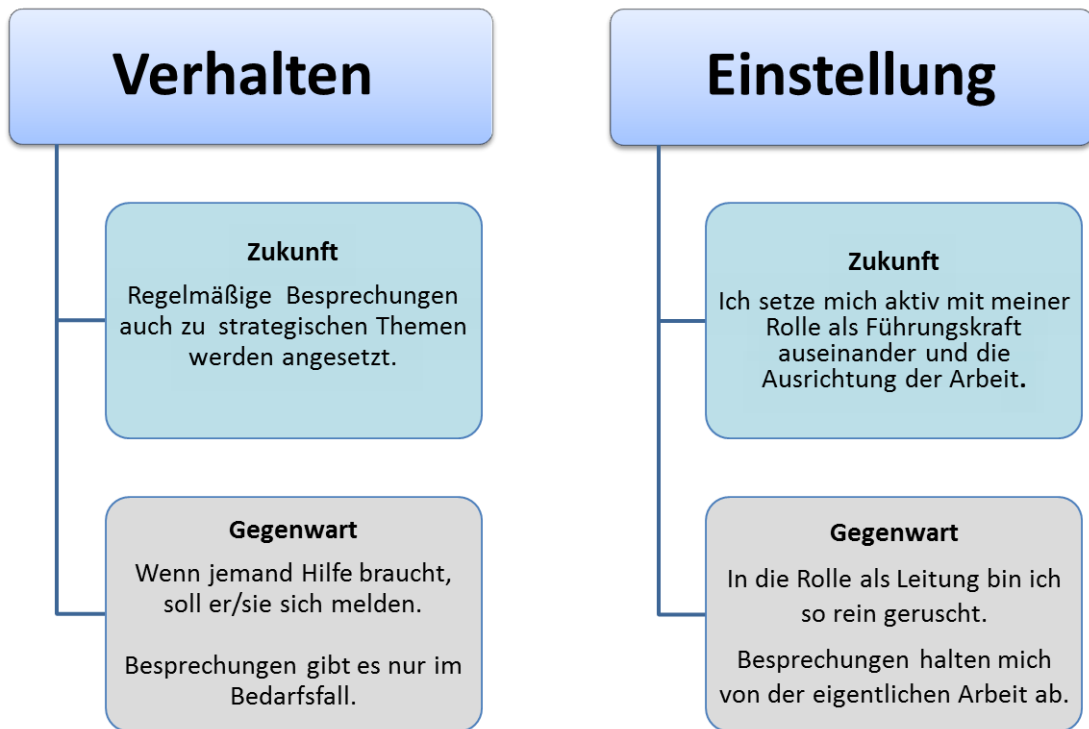


Abbildung 18 Beispiel für IST-SOLL-Paar der Veränderung (In Anlehnung an Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 77)

Um sich in diese Überlegungen hineinzufinden, sind folgende Fragen hilfreich:

1. Wie gehe ich mit dem Stakeholder um?
2. Was signalisiert das Leitbild?
3. Was wollen wir signalisieren?
4. Welche Einstellungen brauche/n ich/wir?
5. Wie ist das messbar?

Die Fragen zeigen, wie stark die Einstellungsveränderung ausfallen kann und dass es vom Einzelnen viel Mut und Durchhaltevermögen abverlangt, einen neuen Weg einzuschlagen. Neue Verhaltensweisen zu entwickeln und einzuüben, bedarf der Unterstützung und der Zeit. Dabei ist das Verhalten determiniert durch „persönliches Wollen“, „individuellem Können“, „sozialen Sollen und Dürfen“ sowie der „situativen Ermöglichung“ (v. Rosenstiel, 2003, S. 55). Daraus abgeleitet haben Hehn/ Cornelissen/ Braun (2016, S. 30) das Akteur-Kontext-Modell (Akko-Modell) (Abb. 19) entwickelt. In diesem Modell schätzt der Einzelne oder das Team (Akteur) sein Können und Wollen ein und definiert im beruflichen Kontext, das Sollen (die formalen Anforderungen) und das Dür-

fen (Freiheitsgrade mit Orientierung an Vorbildern) für ein konkretes Thema.

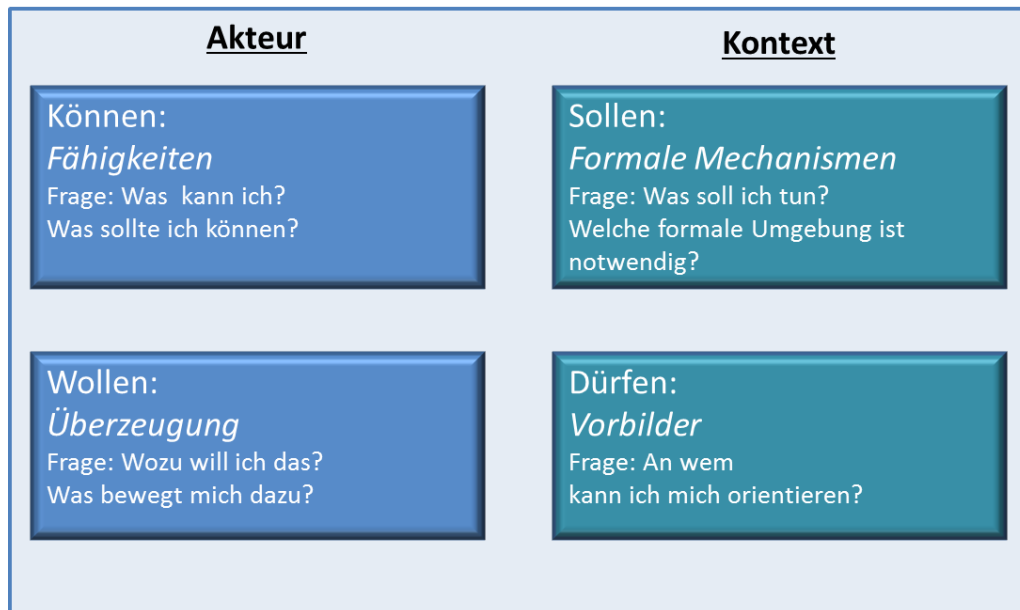


Abbildung 19 Vorstellung Akko-Modell (In Anlehnung an Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 30)

Jedes Feld wird mit möglichst konkreten und messbaren Maßnahmen gefüllt. Dabei geht es im Bereich „Können“ um Interventionen, die zur Weiterentwicklung von Fähigkeiten, Kompetenzen sowie Wissenserwerb beitragen (vgl. Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 95). Das Feld „Sollen“ umschreibt die formalen und äußeren Gegebenheiten, die die Umsetzung fördern. Das kann in Form von Incentives (Belohnungen), Transparenz bei der Leistungserstellung (in dem Kennzahlen und Berichtswesen zeitnah angezeigt werden) oder in Form einer ‚Verschlankung‘ der Ablauf- oder Aufbauorganisation geschehen (vgl. ebd. S. 97). Für das Feld „Wollen“ werden Maßnahmen gewählt, die die Einstellungs- und Verhaltensänderungen unterstützen. Dies sind sowohl die Entwicklung einer Change-Story, Hochschulveranstaltungen aber auch die klassischen Kommunikationsinstrumente, die schon benutzt werden (z. B. Newsletter, Intranet etc.), aber auch neu zu nutzende Kommunikationsinstrumente im Social Media Umfeld, Image-Broschüren etc. (vgl. ebd., S. 96f.). Hier kann auch die Einbindung von BCM als Kommunikationsangebot gesehen werden, welche das Bewusstsein für die Veränderung unterstützt. Das Feld „Dürfen“ beinhaltet die Orientierung an Personen und die Aktionen, die einen „gelebten Wertestandard“ fordern und fördern. Hierzu zählen nach Hehn/ Cornelissen/ Braun (2016, S. 98f.) die Befähigung zur Vorbildfunktion, Vorleben des Wandels bei neuen Veranstaltungsformaten, Symbolisches Handeln im Alltag und der Aufbau eines Change-Agent Netzwerkes. Für das beispielhaft gewählte Thema Füh-

rungsverhalten (Abb. 20) könnten sich folgende Interventionen ergeben. Dabei gilt es den Umsetzungsgrad realistisch einzuschätzen und zunächst wenige Interventionen komplett umzusetzen, wie viele nur halb (vgl. ebd., S. 94) oder gar nicht.



Abbildung 20 Akko-Modell Beispiel Führungsverhalten (Eigene Darstellung)

Zu jedem Thema mit einem IST-SOLL-Paar wird ein Akko-Modell entwickelt. Alle Akko-Modelle werden in einem Gesamt Akko-Modell gebündelt. (vgl. ebd. S. 92). Im jeweiligen Team sind Verantwortliche und Termine für die Umsetzung zu fixieren. Als Anreiz für die Führungskräfte und die jeweiligen Teams sollte eine Poster-Präsentation bei einer organisationsinternen Veranstaltung(z. B. Jahresauftaktfeier) gewählt werden, in der die erarbeiteten Interventionen vorgestellt werden. Die Priorisierung von Interventionen sollte mit dem Team festgelegt werden, wobei die Mischung aus schnell realisierbaren und stetigen Verbesserungen zu beachten ist.

Zur Messung der Mitarbeiter/Team-Kultur sollte eine Liste mit Indikatoren (siehe Anhang) im Anschluss an den Workshop an die Teilnehmenden versendet werden. Die Terminierung der Poster-Präsentation soll als Anreiz dienen, sich bald mit der Umsetzung der neuen Methode auseinander zu setzen.

Vor den ersten Workshops zum Veränderungsprojekt sollte die eigene Feedback- und Gesprächskultur in Besprechungen und Projekten betrachtet werden. Eventuell kann der partizipative Ansatz noch nicht eingesetzt werden. Bei den ersten Kaskaden-

Workshops, die die Idee und die Methodik des Auftakt-Workshops in die Teams weitertragen, ist die Unterstützung durch einen Change Coach empfehlenswert. Die Begleitung durch Change Coaches, die als Helfer/innen die Dialogbereitschaft fördern (vgl. Senge, 1996, S. 298) ist zu Beginn des Projektes hilfreich, damit die Gruppe bzw. das Team und die Führungskräfte lernen können, zwischen Dialog und Diskussion zu unterscheiden. In Diskussionen geben die Beteiligten ihre Meinungen wieder und gehen häufig in eine reaktive Verteidigungshaltung für ihre Meinung, so dass ihre Bereitschaft sinkt, neue Denkansätze aufzunehmen. Im Dialog sind spielerische Elemente möglich und erlaubt Ideen gedanklich zu testen (vgl. ebd., S. 299). Die Gesprächskultur kann sich formal an fünf Schritten orientieren (vgl. Hehn/ Cornelissen/ Braun, S. 117): Klare Vorgaben für Rollen (Moderation, Vorbereitung Agenda, Buchung Räumlichkeiten), Einladung Teilnehmende, Einhaltung Zeitschienen, Konzentration auf die Besprechung und Vereinbarung nächster Schritte. Das Ansprechen von Störungen ist wichtig, muss aber abgewägt werden, ob die betreffende Thematik die Gesamtgruppe betrifft (vgl. Wellhöfer, 2001, S. 114). Für die Feedback-Kultur sollten Feedback-Regeln z.B. nach Wellhöfer (2001, S. 47) (siehe Anhang) besprochen werden und in welchem Kontext Feedback für das Team wichtig ist.

3.4.2 Workshop Change Story

Das Entwickeln einer Change Story ermöglicht, den gleichen Inhalt (mit personalisierten Bezügen) bei verschiedenen Anlässen zu wiederholen und dadurch Eindringlichkeit, Verankerung im Gedächtnis und Bindung zur Organisation aufzubauen. Diese Art von Erzählung spricht die emotionale Seite bei Menschen an und kann Kernbotschaften übermitteln. Sie aktiviert das episodische Gedächtnis, was offen ist für flexible Ausgänge von Geschichten (vgl. Reisman, 2013, S. 444). Die Verbindung mit bestehenden Vorstellungen geschieht vor allem durch harmonisierende Bewertungen (vgl. ebd.). Ähnlichkeiten zu Reden und Ansprachen von Trainer(inn)en sind durchaus gegeben. Innerhalb der Typologie der Integrationsstufen von Storytelling in Organisationen nach Ettl-Huber (2014, S. 20), entspricht der Einsatz einer Change Story als Kommunikationsmaßnahme dem Nischen-Storytelling, wenn narrative Elemente noch eingebunden werden. Die Change Story bildet die Basis für die Kommunikation im Kulturwandel (vgl. Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 100). Die Entwicklung der Change Story sollte vom Change Team vorgenommen werden. Hierfür empfiehlt es sich auch einen Workshop

von ca. 4 Std.⁴ durchführen. Im Vorfeld sollte den Teilnehmenden zur Einstimmung und Vorbereitung eine Auswahl von Change Storys von anderen Organisationen zugesendet werden. Zum Start der Veranstaltung wird das Prinzip der Change Story für alle erläutert. Führungskräfte sind es gewohnt, ihre Gedanken logisch und argumentationsstark zu formulieren, dies bedeutet aber nicht gleichzeitig, dass damit auch eine bildhafte Sprache verwendet wird, die sich im Gedächtnis der Zuhörenden verankert. Wenn die Sprache metaphorisch angelegt ist, dann können Metaphern Wirklichkeiten konstruieren und damit nicht nur die rationale Seite der Zuhörenden erreichen, sondern auch deren Fühlen und Handeln ansprechen (vgl. Duss, 2016, S. 26). Für den Aufbau der Change Story (Abb. 21) ist eine Gliederung in drei Bereiche sinnvoll, die den Grund, die Veränderung selbst und den Beitrag der Führungskräfte und Mitarbeitenden erklären (vgl. Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 100).

Kapitel	Beantwortete Fragen
Standortbestimmung und Ziele	Wo kommen wir her? Warum wollen wir uns ändern? Was ist unser gemeinsames Ziel?
Veränderung	Was wird sich ändern? Wie schaffen wir das? Warum kann der Ansatz funktionieren?
Persönliche Beiträge	Was wird von Ihnen erwartet? Was können Sie erwarten? Was sind konkrete nächste Schritte?

Abbildung 21 Aufbau einer Change Story (In Anlehnung an Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 100)

Der erste Baustein ist eine Standortbestimmung, welche Entwicklungen aufzeigt und dabei Vergangenes wertschätzen soll und dennoch die Notwendigkeit zur Veränderung erläutert. Es gilt eine Zukunftsvision im Sinne des Leitbildes zu entwickeln. Der zweite Baustein sind die Veränderungen, die dafür notwendig sind und sich z. B. in dem Projekt zur Organisationskultur zeigen. Beim dritten Teil werden die Beiträge der Einzelnen angesprochen und in welcher Reihenfolge Aktivitäten starten.

⁴ Empfehlung für vergleichbare Veranstaltungsformate wie Change Parcours, Open Space oder Future Search (vgl. Bauer/ Gilch, 2007, S. 37)

Elemente von Stories	
Thematik	Gibt es ein klares Thema?
	Gibt es ein erkennbares Motiv (z.B. archetypische Plots, wie der des Erlösungsplots)?
Handlung	Gibt es kausal und zeitlich verknüpfte Ereignisse?
	Werden dichotome Lebenskonzepte angesprochen (Liebe/Hass,...)?
	Verändert sich etwas im Laufe der Geschichte?
	Gibt es einen Konflikt?
Figuren	Gibt es Figuren (Personen, Unternehmen, Organisationen,...), welche die Handlung tragen?
	Sind diese Figuren benannt und beschrieben?
Raum	Hat die Geschichte einen klar benannten Raum?
	Wird dieser Raum näher beschrieben?
Zeit	Zieht sich die Geschichte über einen Zeitraum?
Erzählinstanz	Gibt es einen offensichtlichen Erzähler?
	Gibt es eine Perspektive aus der erzählt wird?
Rede	Gibt es direkte Rede?
	Gibt es indirekte Rede?
	Gibt es innere Monologe?
Stil	Gibt es ein Bestreben, den stilistischen Ausdruck mit dem Geschehen in Einklang zu bringen?
	Werden Stilfiguren (z.B. Metaphern, Aufzählungen) eingesetzt?
	Wird die Sprache der Erzählintention angepasst

Abbildung 22 Elemente von Storytelling Ansätzen (Ettl-Huber,2014, S. 16)

Die Change Story soll eine hohe Allgemeingültigkeit besitzen. Als Erfolgsfaktoren beschreiben Hehn/ Cornelissen/ Braun (2016, S. 105): Emotionalität, Balance, Verständlichkeit und Personalisierung. Die Emotionalität in der Geschichte weckt den Wunsch nach Umsetzung, Neugierde auf das ‚Was‘ kommen mag und setzt ‚innere Energie‘ frei. Balance bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur eine strahlende Zukunft zu beschreiben, sondern auch Risiken des Stillstandes wie auch der Veränderung zu skizzieren (vgl. ebd.). Der Inhalt der Geschichte soll leicht verständlich sein und die Wortwahl dementsprechend ohne neuere Anglizismen und Abkürzungen auskommen. Der eigene Beitrag der erzählenden Person für diese Veränderung sollte glaubwürdig und mit echten Erlebnissen untermalt werden. Bevor es an das Entwickeln der Geschichte geht, müssen erst die Inhalte für die drei Bausteine festgelegt werden. Narrative Elemente (Abb. 22) sollten gerade als ‚Aufhänger‘ zum Beginn der Geschichte eingebaut werden. Die Aspekte der Story sollen in Kleingruppen erarbeitet werden. Nach einem kurzen Sammeln in den Kleingruppen (ca. 25 min) werden die Inhalte im Plenum gesammelt und bewertet und die besten Kernbotschaften festgelegt. Danach wird das

„Geschichten erzählen“ in den Kleingruppen geprobt, wobei sich die Gruppenmitglieder bezüglich Aufbau und persönlicher Note Feedback geben. Die Change Story sollte nicht mit Aufzählungen überladen werden, sondern sich an einer eher kurzen Redezeit von ca. 8-10 min orientieren. Am Ende der Workshopsequenz sollen ausgewählte Teilnehmende ihre Change-Story vor allen präsentieren (vgl. ebd., S. 106). Es ist sinnvoll die Change-Stories, die als sehr gut bewertet worden sind, bei einem separaten Termin mit Videokamera aufzuzeichnen und allen Anwesenden als „Muster“ zu zusenden. Auch sollte festgelegt, wann mit der Kommunikation dieser Change Story gestartet wird.

Gerade bei diesem Workshop ist die fachliche Unterstützung eines externen Fachberaters oder Fachberaterin hilfreich, da dieser Ansatz keine alltägliche Herausforderung für alle Beteiligten darstellt. Dabei ist zu beachten, dass viele Kommunikationsberater/innen das Storypotenzial von Themen beurteilen können, diese nach den Gesetzmäßigkeiten der Erzählkunst in Storys umzuwandeln und strategisch integrierend in die Organisationskommunikation einzubetten, davon ist wenig dokumentiert (vgl. Ettl-Huber, 2014, S. 9).

4. Zusammenfassung und Ausblick

Es gibt eine Vielzahl von unterschiedlichen Formaten für Beratung, Coaching und Mentoring im Hochschulbereich. Je nach Hochschulschwerpunkt (technisch/wirtschaftlich/künstlerisch u.v.m.) sind die Einsatzfelder und Methoden dieser Formate aber noch zu wenig bekannt und sollten durch Informationsangebote vorgestellt werden. Denn je personenzentrierter die Beratung oder das Coaching, desto wichtiger ist die Offenheit für diesen Beratungsansatz. Die Begriffe und Inhalte der Angebote sollten für den eigenen Hochschulbereich klar definiert und zwischen semi-/professionellen Angeboten unterschieden werden.

Als Kommunikationsinstrumente zur Unterstützung von Veränderungsprozessen sind Beratung, Coaching und Mentoring geeignet. Die Erwartungen an die Zielerfüllung und Wirksamkeit sollten aber im Vorfeld geklärt werden. Die Auseinandersetzungen mit den Themen Beratung, Coaching und Mentoring hat den noch geringen Forschungsstand über die Wirkungsweise der Methoden aufgezeigt.

Durch den Einsatz von Beratung und Coaching für die Führungskräfte, als Angebot für einzelne Mitarbeitende oder als Impulse in den Teamprozessen können auch in schwierigen Situationen neue Perspektiven gesehen werden. Die Investition in diesen Bereich hat langfristige Auswirkungen, denn gelingende Kommunikation beschleunigt Abstimmungsprozesse, was wiederum Zeit- und Energiereserven für andere Tätigkeiten freistellt.

Mentoring ist ein Ansatz der persönlichen Begleitung, welcher innerhalb der Personalentwicklung in den Hochschulen verfolgt werden sollte. Der Aufbau von Mentoring-Programmen steigert langfristig die Netzwerkaktivitäten innerhalb der Organisation. Bei formellen Mentoring-Programmen sind auch das Misslingen und die damit verbundenen Konsequenzen für das Vertrauen in die Organisation und diesen Ansatz zu bedenken.

Die staatliche Deregulierung und die eingeführte akademische Selbststeuerung lassen die Entstehung von Hochschulen als handelnde Einheiten/Systeme bzw. Akteure zu. Um sich den bleibenden Wettbewerbssituationen z.B. LOM, Rankings und Ratings, Evaluationen und Projektausschreibungen zu stellen, ist die Förderung des unternehmerischen Selbst von Bedeutung. Damit dies gelingen kann, ist die unternehmerische Wahrnehmung als Gesamtorganisation wichtig, die zwar aus verschiedenen Teilbereichen (Fachbereichen und Verwaltungseinheiten) besteht, aber eine unternehmerische Gesamtorganisationskultur ausbildet, die unternehmerisches Handeln und Denken bei allen Hochschulschulmitgliedern fordert und fördert. Um den Prozess der Entrepreneurial University, der sich im europäischen Bildungsraum abzeichnet (vgl. Wissel, 2007, S. 302), selbst zu gestalten, können Leitbilder und ihre Umsetzung für den gelebten Alltag genutzt werden, um die Hochschulmitglieder an neue Sichtweisen heranzuführen. Das Streben nach Weiterentwicklung muss in einer Organisation, die für das Lernen selbst steht, sich auch darin zeigen, dass sie als „lernende Organisation“ (Senge, 1996), alle Möglichkeiten nutzt, um effektiv und effizient zu kommunizieren.

Die Veränderung der Organisationskultur ist ein langfristiges Projekt, welches ein flexibles Zielfenster benötigt (vgl. Reisman, 2013, S. 114). Der Prozess der Organisationsentwicklung bietet den Hochschulen die Möglichkeit zu lernen, flexibler und schneller auf die verändernden Umweltbedingungen zu reagieren (vgl. Steiger, 2004, S. 287f.). Das vorgestellte Handlungskonzept setzt ein hohes Maß an Freiwilligkeit und

Selbststeuerung bei allen Beteiligten voraus, welches vor allem die Gesprächskultur, interne Vernetzung und Weiterentwicklung auf verschiedenen Ebenen anregt. Gleichzeitig bietet es die Möglichkeit ein verändertes Führungsverhalten einzuleiten. Ob dies mit Unterstützung von externen/internen Berater(inne)n oder Coachs geschieht, ist offen. Ausschlaggebend sind die fachlichen und persönlichen Kompetenzen. Vielfach werden benötigte Feldkompetenzen im Hochschulbereich, speziell für den Bereich Organisationsentwicklung, betont. Wenn diese Kompetenzen im eigenen akademischen Haus vorhanden sind, sollten diese für Organisationsentwicklungsprojekte genutzt werden oder systematisch aufgebaut werden.

Veränderungsprozesse im Hochschulbereich sind möglich, bedürfen aber der Einbeziehung der hochschulspezifischen Denkweisen und Kenntnisse über Strukturen der Organisation sowie über die Handlungsmöglichkeiten der spezifischen Personengruppen. Auch ist die Erklärung der methodischen Vorgehensweise besonders wichtig, damit die Grundakzeptanz für eine Veränderung möglich ist. Die Veränderungen im Hochschulbereich sind ein neues Forschungsgebiet, welches noch viele Fragen aufwirft. Weiterführende Fragen im Sinne des Themas der Masterarbeit sind:

1. *Welche Hochschulen haben Projekte zur Leitbild-Belebung oder für den Wandel der Organisationskultur bereits umgesetzt?*
2. *Welche Auswirkungen/Indikatoren waren messbar?*
3. *Welche Bedeutung hatten Beratung, Coaching und Mentoring in diesem Prozess?*
4. *Welche Elemente wurden verwendet, die auch im Handlungskonzept erwähnt wurden?*
5. *Welche Empfehlungen können daraus abgeleitet werden?*

Weitere Untersuchungen werden zeigen, wie verschiedene Ansätze die Bildung des unternehmerischen Selbst im Hochschulbereich fördern.

Literatur- und Rechtsquellenverzeichnis

a) Literaturverzeichnis

Alter, Urs (2004): Information und Leistung. In Steiger, Thomas/ Lippmann, Eric (Hrsg.): Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen. Band II. 2. Auflage. Heidelberg. S. 87-100.

Altvater, Peter (2007): Organisationsberatung im Hochschulbereich – Einige Überlegungen zum Beratungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen In Altvater, Peter/ Bauer, Yvonne/ Gilch, Harald (Hrsg.), HIS: Forum Hochschule 14/2007: Organisationsentwicklung in Hochschule. Hannover. S. 11-24.

Asta Universität Kaiserslautern (Asta Uni Kaiserslautern) (2017): Das Studierendenparlament. <https://www.asta.uni-kl.de/studierendenschaft/studierendenparlament/> (zugegriffen am 04.08.2017).

Baumann-Habersack, Frank M. (2017): Mit neuer Autorität in Führung. Die Führungshaltung für das 21. Jahrhundert. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.

Bauer, Yvonne/ Gilch, Harald (2007): Der Change Parcours- Eine Methode der Organisationsentwicklung in Hochschulen In Altvater, Peter/ Bauer, Yvonne/ Gilch, Harald (Hrsg.), HIS:Forum Hochschule 14/2007: Organisationsentwicklung in Hochschule Hannover. S.27-43.

Biletzki, Nadja (2012): ‚Möglichst keine Konflikte in der Universität‘ - Qualitative Studien zu Reformprojekten aus der Sicht von Universitätspräsidenten In Wilkesmann, Uwe/ Schmid, Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation.1. Auflage, Wiesbaden. S. 113-130.

Blümel, Albrecht (2016): Hochschulleitung und Hochschulmanagement. In Simon, Dagmer/ Knie, Andreas/ Hornbostel, Stefan/ Zimmermann, Karin (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden.

Brunsson, Nils/ Sahlin-Andersson, Kerstin (2000): Constructing Organizations. The Example of Public Sector Reform. In: Organization Studies. Vol. 21. S. 721-746.

Buer, Ferdinand (2016): Welche Ansprüche dürfen Hochschulangehörige an gutes Coaching stellen? Einblicke in die Diskurse um Professionalität und Qualität von Beratung. In Hebecker, Eike/ Szczyrba, Birgit/ Wildt, Beatrix (Hrsg.): Beratung im Feld der Hochschule. Formate – Konzepte – Strategien –Standards. 1.Auflage. Wiesbaden. S. 43-54.

Buss, Imke/ Stratmann, Elke (2017): Organisationsentwicklung und Coaching an Hochschulen. In Szczyrba, Birgit/ van Treeck, Timo/ Wildt, Beatrix/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe – Ziele –Anlässe – Verfahren. 1. Auflage. Wiesbaden. S. 287-306.

Cohen, Michael. D./ March, James G./ Olsen, Johan P. (1972): A garbage can model of organizational choice. In: Administrative Science Quarterly. Vol.17. S. 1-25.

Deutscher Hochschulverband (DHV) (2017): Coaching und Mentoring. Wie unterstützt und begleitet Sie der DHV bei Ihrer wissenschaftlichen Karriere? (Mai 2017) Online im Internet: https://www.hochschulverband.de/coaching0.html#_ (zugegriffen am 24.10.2017).

Diez, Anke/ Hund, Alexandra/ Klink, Kathrin (2016): Coaching im Kontext der strategischen Personalentwicklung am Karlsruher Institut für Technologie. In Hebecker, Eike/ Szczyrba, Birgit/ Wildt, Beatrix (Hrsg.): Beratung im Feld der Hochschule. Formate – Konzepte – Strategien –Standards. 1. Auflage. Wiesbaden. S. 65-76.

Dohmen, Dieter/ Krempkow, René (2015): Hochschulautonomie im Ländervergleich. Bestandsaufnahmen und Ausblick auf künftige Entwicklungen. Konrad- Adenauer-Stiftung e. V. (Hrsg.). (Aug. 2015) Online im Internet: <http://www.kas.de/wf/de/33.42289/> (zugegriffen am 09.08.2017).

Duss, Daniel (2016): Storytelling in Beratung und Führung. Theorie. Praxis. Geschichten. 1. Auflage. Wiesbaden.

Erhardt, Dominik (2011): Hochschulen im strategischen Wettbewerb. Empirische Analyse der horizontalen Differenzierung deutscher Hochschulen. 1. Auflage. Wiesbaden.

Ettl-Huber, Silvia (2014): Storypotenziale, Storys und Storytelling in der Organisationskommunikation. In Ettl-Huber, Silvia (Hrsg.): Storytelling der Organisationskommunikation. Theoretische und Empirische Befunde. 1. Auflage. Wiesbaden.

Fahr, Uwe (2017): Coaching an der Hochschule. Grundlagen und Impulse für Coaches und Hochschulangehörige. 1. Auflage. Wiesbaden.

Fangmann, Helmut (2012): Gelehrtenrepublik und staatliche Anstalt - Verfassungsrechtliche Grundlagen und systemischer Kontext der Organisation Hochschule In Wilkesmann, Uwe/ Schmid, Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. 1. Auflage. Wiesbaden. S. 61-68.

Fredrich, Annette/ Behrend, Bengt (2006): Erfolgsfaktoren im Veränderungsprozess. In Bamberg, Eva/ Schmidt, Jana/ Hänel, Kathrin (Hrsg.): Beratung, Counseling, Consulting. 1. Auflage. Göttingen. S.261-280.

Furtner, Marco / Maran, Thomas / Sachse, Pierre (2017): Self-Leadership – Essenzielle Basis für Empowering und Shared Leadership In Truniger, Luzia (Hrsg.): Führen an Hochschulen. Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis. 1. Auflage. Wiesbaden. S. 133-152.

Geißler, Harald (2017): Die Grammatik des Coachens. Eine empirische Rekonstruktion. 1. Auflage. Wiesbaden.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft NRW (GEW) (2012): Schullexikon- Personalrat: Aufgaben. (Dezember 2012) Online im Internet: [http://www.gew-bildungsmaecher.de/index.php?id=9&tx_ttnews\[tt_news\]=52&cHash=fbd177e02b6c3a13c49cd4f366a93ae0](http://www.gew-bildungsmaecher.de/index.php?id=9&tx_ttnews[tt_news]=52&cHash=fbd177e02b6c3a13c49cd4f366a93ae0) (zugegriffen am 02.08.2017).

Graf, Nele/ Edelkraut, Frank (2017): Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden.

Grupe, Stephanie (2011): Public Relations. Ein Wegweiser für die PR-Praxis. 1. Auflage. Berlin. Heidelberg.

Gukenbiehl, Hermann L.(2003): Institution und Organisation In: Korte, Hermann/ Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 6. Auflage. Wiesbaden. S.143-162.

Hanft, Anke / Maschwitz, Annika (2017): Hochschulen in Reformprozessen – Managen oder führen? In Truniger, Luzia (Hrsg.): Führen an Hochschulen. Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis. 1. Auflage. Wiesbaden. S. 51-68.

Kehm, Barbara M. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? - Neue Theorien zur ‚Organisation Hochschule‘. In Wilkesmann, Uwe/ Schmid, Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation.1. Auflage, Wiesbaden. S. 17-26.

Kieser, Alfred (2009): Erfolg von Beratungsprojekten. In Ameln, Falko v./ Kramer, Josef/ Stark, Heike (Hrsg.): Organisationsberatung beobachtet. Hidden Agendas und Blinde Flecke. 1. Auflage. Wiesbaden. S. 313-318.

Klaußer, Stefan (2016): Partizipative Leitbildentwicklung. Grundlagen, Prozesse und Methoden. 1. Auflage. Wiesbaden

Kleimann, Bernd (2017): Hochschulberatung aus soziologischer Sicht. In Altvater, Peter (Hrsg.). HIS-Institut für Hochschulentwicklung. Forum Hochschulentwicklung 01/2017: Zentrale Fragen der Organisation Hochschule: Hochschulberatung – Fakultätsmanagement – Hochschulbau – Arbeits- und Umweltschutz .Festschrift zur Verabschiedung von Dr. Friedrich Stratmann. Hannover. S. 1-16.

Kosmützky, Anna/ Borggräfe, Michael (2012): Zeitgenössische Hochschulreform und unternehmerischer Aktivitätsmodus In Wilkesmann, Uwe/ Schmid, Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation.1. Auflage, Wiesbaden. S.69-88

Kotter International (2017): 8 steps for accelerating change. Online im Internet: <http://go.kotterinternational.com/rs/819-HHR->

571/images/8%20Steps%20for%20Accelerating%20Change%20eBook.pdf.

geladen am 24.10.2017.

Kretek, Peter M./ Dragsic, Zarko(2012): Hochschulräte in der Universitäts-Governance – Was bestimmt ihre Rolle und Wirkmächtigkeit?. In Wilkesmann, Uwe/ Schmid, Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation.1. Auflage, Wiesbaden. S. 113-130.

Krücken, Georg/ Serrano-Velarde, Kathia (2016): Der Berater als Fremder: Eine soziologische Studie zur Managementberatung in Universitäten. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 68. Jg. Heft 1. S. 29–51.

Kühl Stefan (2007): Von der Hochschulreform zum Veränderungsmanagement von Universitäten. In Altvater, Peter/ Bauer, Yvonne/ Gilch, Harald (Hrsg.), HIS:Forum Hochschule 14/2007: Organisationsentwicklung in Hochschule. Hannover. S.1-10.

Kühl, Stefan (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. 1. Auflage. Wiesbaden.

Langenbeck, Ute/ Suchanek, Justine/Hölscher, Barbara (2011): Change Management an Hochschulen. Zu den Potentialen des Coaching einer Expertenorganisation In Hölscher, Barbara/ Suchanek, Justine (Hrsg.): Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien. 1. Auflage. Wiesbaden.

Loebbert, Michael (2017): Coaching Theorie. Eine Einführung. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden.

Luhmann, Niklas (2006): Organisation und Entscheidung. 2. Auflage. Wiesbaden.

Luhmann, Niklas (2012): Macht. 4. Auflage. Konstanz. München.

Mintzberg, Henry (1979): The Structuring of Organizations. Englewood Cliffs.

Mitchell, R. K./ Agle, B. R. /Wood, D. J. (1997): Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. Academy of Management Review, Vol. 22, No. 4, S. 853-886.

Moldaschl, Manfred (2009): Erkenntnisbarrieren und Erkenntnisverhütungsmittel. Warum siebzig Prozent der Changeprojekte scheitern. In Ameln, Falko v./ Kramer, Josef/ Stark, Heike (Hrsg.): Organisationsberatung beobachtet. Hidden Agendas und Blinde Flecke. 1. Auflage. Wiesbaden. S. 301-312.

Musselin, Christine (2006): Are Universities specific organisations? In Krücken G., Kosmützky, A. / Torka, M. (Hrsg.): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and national Traditions. Bielefeld. S. 63-84.

Neubauer, Walter (2003): Organisationskultur. 1. Auflage. Stuttgart.

Nerdinger, Friedemann W. (2003): Grundlagen des Verhaltens in Organisationen. 1. Auflage. Stuttgart.

Nienhäuser, Werner (2012): Academic Capitalism? Wirtschaftsvertreter in Hochschulräten deutscher Universitäten. In Wilkesmann, Uwe/ Schmid, Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. 1. Auflage. Wiesbaden. S. 89-112.

Pflaum, Stephan (2017): Mentoring beim Übergang vom Studium in den Beruf. Eine empirische Studie zu Erfolgsfaktoren und wahrgenommenem Nutzen. 1. Auflage. Wiesbaden.

Plate, Markus (2015): Grundlagen der Kommunikation. Gespräche effektiv gestalten. 2., durchgesehene Auflage. Göttingen.

Pohlmann, Markus/ Markova, Hristina (2011): Soziologie der Organisation. Eine Einführung. 1. Auflage. Konstanz. München.

Reineck, Uwe/ Sambeth, Ulrich/ Winklhofer (2009): Handbuch Führungskompetenzen trainieren. 1. Auflage. Weinheim. Basel.

Reisyan, Garo D. (2013): Neuro- Organisationskultur. Moderne Führung orientiert an Hirn- und Emotionsforschung. 1. Auflage. Berlin. Heidelberg.

Röhner, Jessica/ Schütz, Astrid (2016): Psychologie der Kommunikation. 2., Auflage. Wiesbaden.

Rosenstiel, v. Lutz (2003): Grundlagen der Organisationspsychologie. 5., überarbeitete Auflage. Stuttgart.

Schmid, Ellen / Knipfer, Kristin/ Peus, Claudia (2017): Führend forschen und forschend führen – Empirische Ergebnisse zur Führung in der Wissenschaft. In Truniger, Luzia (Hrsg.): Führen an Hochschulen. Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis. 1. Auflage. Wiesbaden. S. 123-151.

Schmiedeknecht, Maud H./ Wieland, Josef (2015): ISO 26000, 7 Grundsätze, 6 Kernthemen. In Schneider, Andreas/ Schmidpeter, René (Hrsg.): Corporate Social Responsibility. Verantwortungsvolle Unternehmensführung in Theorie und Praxis. 2., ergänzte und erweiterte Auflage. Berlin. S. 299-312.

Schneijderberg, Christian/ Merkator, Nadine/ Teichler, Ulrich/ Kehm, Barbara (Hrsg.) (2013): Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre. 1. Auflage. Frankfurt am Main.

Schreyögg, Bettina (2015): Emotionen im Coaching. Kommunikative Muster der Beratungsinteraktion. 1. Auflage. Wiesbaden.

Schulz von Thun, Friedemann (2016): Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. 53. Auflage. Reinbek bei Hamburg.

Schumacher, Thomas (2017): Strategie und Organisationsdesign in Hochschulen. In Truniger, Luzia (Hrsg.): Führen an Hochschulen. Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis. 1. Auflage. Wiesbaden. S. 69-88.

Schumann, v. Karin/ Böttcher, Tamaris (2016): Coaching als Führungsstil. Eine Einführung für Führungskräfte, Personalentwickler und Berater. 1. Auflage. Wiesbaden.

Senat der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2016): Die Hochschulen als zentrale

Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft. Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems. (Oktober 2016) Online im Internet: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_-_Eckpunkte_Hochschulsystem_2016.pdf (zugegriffen am 21.07.2017).

Senge, Peter M. (1996): Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 3. Auflage. Stuttgart.

Steiger, Thomas (2004): Methoden der Gestaltung von Veränderungsprozessen. In Steiger, Thomas/ Lippmann, Eric (Hrsg.): Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen. Band II. 2. Auflage. Heidelberg. S. 274-288.

Suter, Werner (2004): Motivation. In Steiger, Thomas/ Lippmann, Eric (Hrsg.): Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen. Band II. 2. Auflage. Heidelberg. S. 132-142.

Wastian, Monika/ Poetschki, Janina (2016): Zielklärung und Zielerreichung im Coaching. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung von Coaching-Prozessen. Coaching | Theorie & Praxis. Ausgabe 2. S. 21–31.

Weick, Karl E. (1976): Educational Systems as loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 21. No. 1. S. 1-19.

Wellhöfer, Peter R. (2001): Gruppendynamik und soziales Lernen. 2. Auflage. Stuttgart.

Wergen, Jutta/ Gotzen, Susanne (2016): Qualität im Wissenschaftscoaching – eine Frage der Perspektive. In Hebecker, Eike/ Szczyrba, Birgit/ Wildt, Beatrix (Hrsg.): Beratung im Feld der Hochschule. Formate – Konzepte – Strategien – Standards. 1. Auflage. Wiesbaden. S. 55-64.

Whitchurch, Celia (2008): Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. In: Higher Education Quarterly, Vol. 62, No. 4, S. 377–396.

Wildt, Beatrix/ Wildt Johannes (2016): Entwicklungen von Beratung im Feld der Hochschuldidaktik. Perspektiven einer Professionalisierung. In Hebecker, Eike/ Szczyrba, Birgit/ Wildt, Beatrix (Hrsg.): Beratung im Feld der Hochschule. Formate – Konzepte – Strategien – Standards. 1. Auflage. Wiesbaden. S. 17-42.

Wildt, Beatrix (2017): Verfahren und Ansätze im Coaching – Hintergründe und Handlungskonzepte im Vergleich. Eine Synopse. In Szczyrba, Birgit/ van Treeck, Timo/ Wildt, Beatrix/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren. 1. Auflage. Wiesbaden. S. 251-278.

Wissel, v. Carsten (2007): Hochschule als Organisationsproblem. Neue Modi universitärer Selbstbeschreibung in Deutschland. 1. Auflage. Bielefeld.

Zechlin, Lothar (2012): Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der ‚unternehmerischen Hochschule‘ In Wilkesmann, Uwe/ Schmid, Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. 1. Auflage. Wiesbaden. S. 113-130.

b) Rechtsquellenverzeichnis

Gesetz zur Änderung dienst- und arbeitsrechtlicher Vorschriften im Hochschulbereich (HdaVÄndG)

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100- 1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das durch Artikel 1 des Gesetzes vom 13. Juli 2017 (BGBl. I S. 2347) geändert worden ist.

Hochschulgesetz (HochSchG) in der Fassung vom 19. November 2010 (Land Rheinland-Pfalz)

Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506)

Eidesstattliche Erklärung

„Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

Ort, Datum

Unterschrift

Neustadt, den 16.11.2017

Annette Reder

Anhang

Indikatoren Individualebene

Bereich	Indikatoren	Anzahl
<i>Entwicklung</i>	Teilnahme an fachlichen Schulungen (intern/extern)	
	Teilnahme an außerefachlichen Schulungen (intern/extern)	
<i>Arbeitsplatz-zufriedenheit</i>	Teilnahmen an organisationsweiten Veranstaltungen	
	Teilnahmen an abteilungsinternen Treffen	
	Teilnahmen an Umfragen (Rücklaufquote)	
	Gespräche mit Personalrat	
	Abwesenheitsdaten	
<i>Arbeitsunfälle</i>	Unfälle auf dem Hin- und Heimweg	
	Unfälle am Arbeitsplatz	
<i>Leistung</i>	Initiativ-Vorschläge von Mitarbeitenden	
	Projektanträge/Neuanschaffungen	
	Anzahl geschulter Stellvertreter/innen	
	Termineinhaltungen von Tagesgeschäft/Projekten	
<i>Networking</i>	Anzahl gemeinsam geplanter Aktivitäten mit anderen Abteilungen/Bereichen	
	Teilnahme an Konferenzen/Netzwerk-Treffen	
	Anzahl News-Vorträge bei Teamtreffen	

Abbildung Indikatoren Individualebene (In Anlehnung an Hehn/ Cornelissen/ Braun, 2016, S. 7)

Gantt-Diagramme zu Projektphasen

Ausrichten

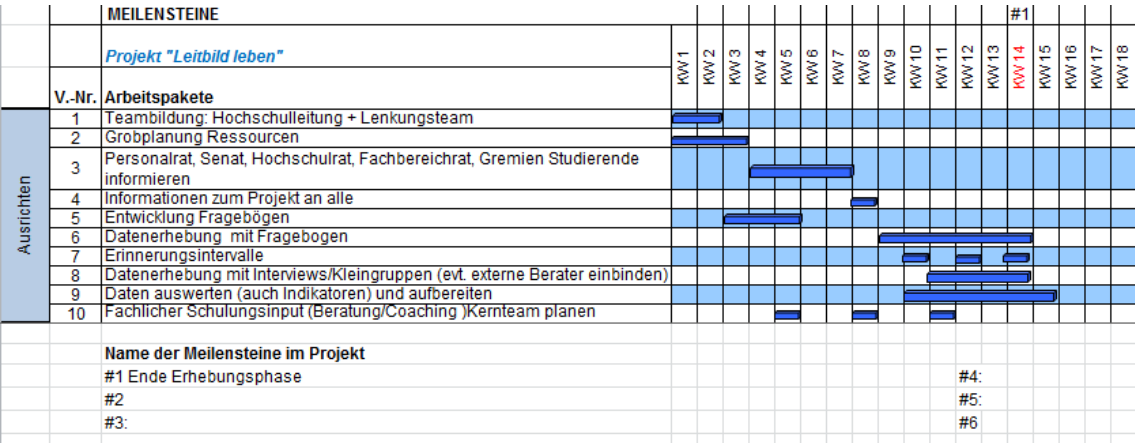


Abbildung Projektphase Ausrichten (Eigene Darstellung)

Planen

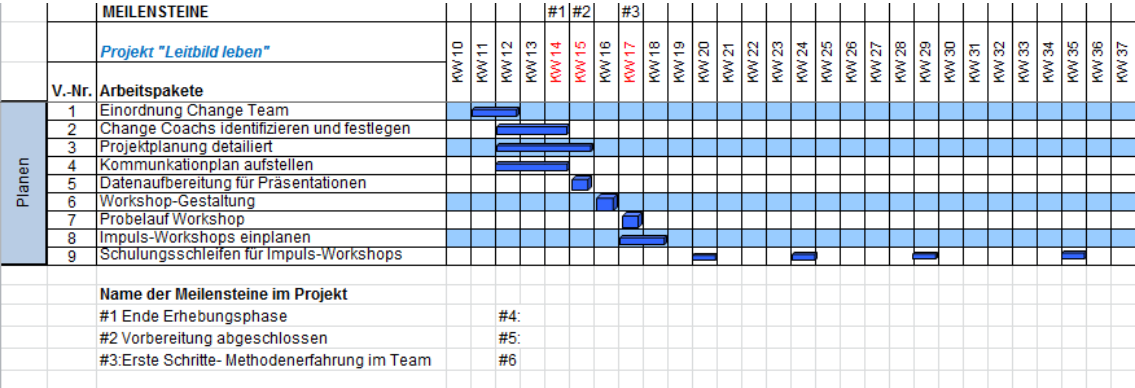


Abbildung Projektphase Planen (Eigene Darstellung)

Umsetzen

		MEILENSTEINE				#3	#4	#5	#6			#7																									
		Projekt "Leitbild leben"				KW 16	KW 17	KW 18	KW 19	KW 20	KW 21	KW 22	KW 23	KW 24	KW 25	KW 26	KW 27	KW 28	KW 29	KW 30	KW 31	KW 32	KW 33	KW 34	KW 35	KW 36	KW 37	KW 38	KW 39	KW 40	KW 41	KW 42	KW 43	KW 44	KW 45		
Umsetzen	V.-Nr.	Arbeitspakete																																			
	1	Aufklat-Workshop Change Team																																			
	2	Breitenkommunikation starten - Netzwerk vorstellen																																			
	3	Kaskaden-Workshops																																			
	4	Poster- Präsentation der Teams																																			
	5	Koordination Change Coachs																																			
	6	Change Story Workshop vorbereiten																																			
	7	Workshop Change Story Change Team																																			
	8	Aufbereitung Change Stories per Video																																			
		Name der Meilensteine im Projekt																																			
		#1 Ende Erhebungsphase												#4: Auftakt-Workshop																			#7: Poster-Präsentation				
		#2 Vorbereitung abgeschlossen												#5: Start der Kaskaden-Workshops																							
		#3 Erste Schritte- Methodenerfahrung im Team												#6: Change Story Workshop																							

Abbildung Projektphase Umsetzen (Eigene Darstellung)

Verstetigen

MEILENSTEINE																												#6											#8
Projekt "Leitbild leben"		Kw45	Kw46	Kw47	Kw48	Kw49	Kw50	Kw51	Kw52	Kw1	Kw2	Kw3	Kw4	Kw5	Kw6	Kw7	Kw8	Kw9	Kw10	Kw11	Kw12	Kw13	Kw14	Kw15	Kw16	Kw17	Kw18	Kw19	Kw20	Kw21	Kw22	Kw23	Kw24	Kw25	Kw26				
V.-Nr. Arbeitspakete																																							
Verstärkten	1	Feedbackschleifen																																					
	2	Best-Practise Präsentationen																																					
	3	Datenerhebung mit Fragebogen																																					
	4	Erinnerungsintervalle																																					
	5	Datenerhebung mit Interviews/Kleingruppen																																					
	6	Daten auswerten																																					
	7	Entwicklung Mentoring Programme																																					
	8	Auflösung Lenkungs-Team																																					
Name der Meilensteine im Projekt																																							
#7: Poster-Präsentation																																							
#8: Vorstellung Mentoring Konzepte																																							
#9: Präsentation Zwischenergebnisse																																							

Abbildung Projektphase Verstetigen (Eigene Darstellung)

Feedback-Regeln

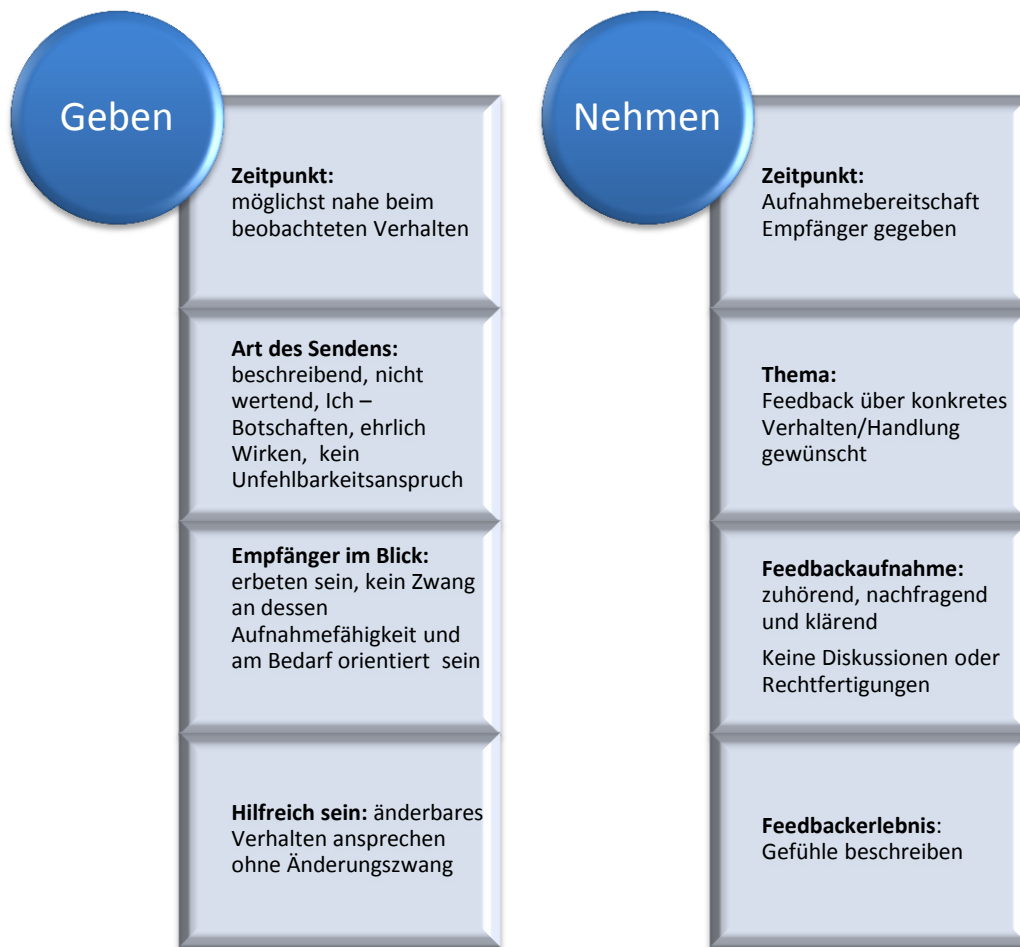


Abbildung Feedback-Regeln (In Anlehnung an Wellhöfer, 2001, S.47)